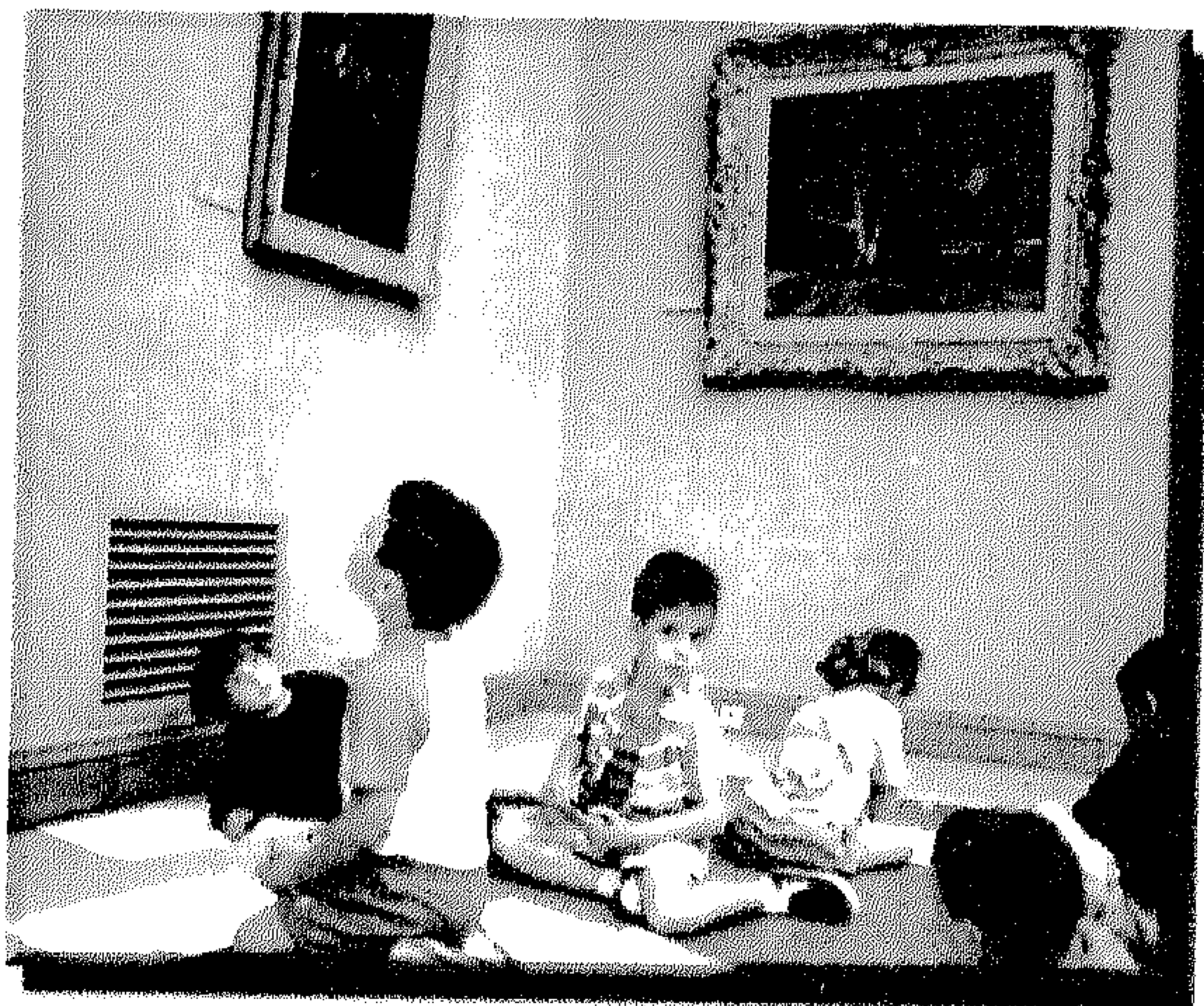
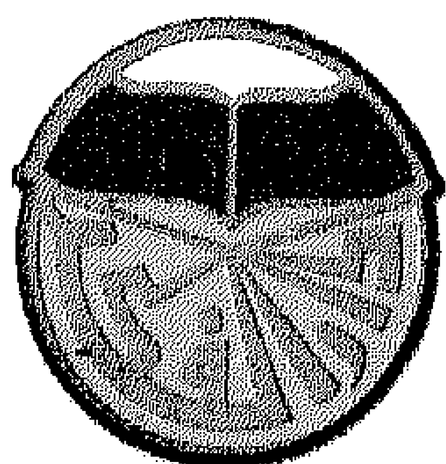
كَيْفَ يَتَعَلَّمُ الأَطْفَال





تأليف

محمد عبد الرحيم عدس



كيفَ يتعلّم الأَطفال

كيفَ يتعلَّم الأطفال

تأليف

محمد عبد الرحيم عدس

دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع . عمان

رقـــــم التــصـــنيف : 372.21
رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية : 1999/12/2239
المـــؤلـــف ومن هـــو في حكمه : محمد عبد الرحيم عدس
عـــنـــوان الـــكـــتـــاب : كيف يتعلم الاطفال
المـــوضـــوع الـــرئـــيسي : 1- تعليم الاطفال
2-
بـيـــانات الـــنـــشـــر : عمان - دار الفكر
* - تم اعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

ISBN 9957-07-097-5 (ردمك)

الطبعة الأولى
1420هـ - 2000م



دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

سوق البتراء (الحجيري) - هاتف ٤٦٢١٩٣٨
فاكس ٤٦٥٤٧٦١ ص.ب ١٨٣٥٢٠ عمان ١١١١٨ الأردن

Hussein Mosque
Tel. : 4621938 Fax: 4654761
P.OBox: 183520 - Amman - 11118 Jordan

المحتويـــــات

المقــــدمة

إن ما يلفت النظر في العمليـة التربويـة، هـو اختـلاف الأراء في فهمنـا لحقيقـة مهمة المدرسة، ودورها الذي تلعبه في حياتنا، وفي إكسابنا المعرفة، وفي مدى قدرتها على اكتشاف مواهب الطلبة، وتفعيل هذه المواهب والقدرات وتوظيفها في حيـاتهم العملية، وفي بنائهم مستقبلهم، ومسيرة حياتهم.

إن الفكرة السائدة ولا تزال هي أن المدرسة هي الطريق الاول في إكساب الفرد المعرفة وسعة الاطلاع، وهي الحجر الأساس، وركن الزاوية في بنـاء مستقبله، وتقريـر مسيرة حياته، وكل من لا يلتحق بالمدرسة هـو شـخص غـير ذي بـال. ولا أهميـة لـه تذكر في دوره في الحياة، وفي المجتمع الذي يعيش فيه، وقـد تتدنـى نظرة المجتمـع اليـه، باعتبار أن كل من لا يلتحق بالمدرسة، أو يفشل فيها هو شخص فاشل في الحياة.

ونحن بهذه النظرة نكون قـد اهملنـا العوامـل الأخـرى في بنـاء كيـان الفـرد، ورسم مستقبله ودوره في الحياة، واطلاعـه علـى أسـرارها، وكشـف خباياهـا، فمـا نتعلمه في المدرسة لا يعدو سبيله أن يكون تعلم القراءة والكتابة، والرموز العددية في الحساب، وهو أحد الاسـاليب - وليـس كلهـا- الـذي نكتسـب بـه المعرفـة وسـعة الاطلاع، وتفعيل دورنا في الحياة العامة والخاصة.

إن الحياة هي المعلـم الاول والأهـم في حيـاة الانسـان، بمـا تطرحـه عليـه مـن مشاكل حياتية متعددة، عليه أن يجد لها الحل المناسب، والتغلب عليها، ليكون طريقه في حياته، وسيره فيها واضحاً، بعيداً عن الشك والغموض. وهي التي تكسبنا الخـبرة والتجربة العملية اللازمة لنا في حياتنا، ومعاشنا، وقد خلـق ا لله سـبحانه فينـا العقـل لنستخدمه في استغلال ما عندنا مـن طاقـات وقـدرات وتوظيفهـا فيمـا يعـود علينـا

وعلى مجتمعنا بالنفع والفائدة باعتبار التفكير وسيلة أخرى فاعلة من وسائل اكتساب المعرفة وتوظيفها، كما انه سبحانه وتعالى قد أمدّنا بوسائل فطرية متعددة نستغل بها مافي بيئتنا وتسخيره لما فيه مصلحتنا، وما فيه تيسير سبل معاشنا، وما يجلبه لنا ذلك من متعة مادية وفكرية وأخرى روحية بحكم ما أودعه الله فينا من قدرة فطرية نكتشف بها بواطن الأمور ونتعرف بها على اسرار الحياة بطريق يختلف عن الطريق الذي نستخدم فيه عقولنا، وما نتسلح به في ذلك من الأساليب المنطقية والعقلية، وما يستلزمها من استنتاج واستدلال، فنحن بهذا الأسلوب نهتدي إلى أفكار وحلول دون مقدمات ودون سابق انذار، وكذلك دون أن نتعلم ذلك في مدرسة أو معهد على يد معلم أو مرشد.

ألا ترى الطير مثلاً كيف هداه الله سبحانه ليبني عشه، ويتزاوج ويتكاثر، حفظاً لبقاء النوع واستمرار الحياة وكيف يقوم على تربية صغاره بدافع فطرته، وحين تبلغ أشدها بتعلمها الطيران، واكتساب سبل العيش ليبلغ بذلك مرحلة الاستقرار، والاعتماد على النفس، ويدخل ميدان الحياة من بابها الواسع، ليقوم بدورها فيها، وفي الدور الذي قام به من قبله، أجيالاً تتلوها أجيال، وهكذا دواليك كل ذلك دون معلم ودون مدرسة.

ثم ألا ترى الطفل كيف يتعلم اللغة بفضل مقتضيات حياته في هذه المرحلة المبكرة من عمره، وبحكم ما يسمعه من أهله منها من اصوات وكلمات لها دلالاتها المعنوية والفكرية وتصبح فيما بعد وسيلة التفاهم بين الأفراد وعلى اختلاف طبقاتهم وأنواعهم ومستوياتهم ثم تصبح وسيلة التواصل والاتصال في نقل الأفكار، وفي استقبال هذه الأفكار من الغير، وارسالها إلى هذا الغير، كل ذلك قبل أن يعرف القراءة والكتابة وقبل أن يلتحق بالمدرسة أو يتتلمذ على أيدي معلم. ولقد كان العرب في جاهليتهم يرسلون أطفالهم ليتعلموا في البادية مع أهلها الذين بقيت لغتهم محافظة على أصولها وجذورها نقية صافية، لم تخالطها الشوائب، فيتعلمون منهم وعن طريق الممارسة اللغة العربية الفصحى والأصيلة. وذلك دون معلم ودون أن

يلتحقوا بالمدرسة وانما بدافع الفطرة والممارسة. بينما نرى في وقتنا الراهن اننا نتعلم لغتنا الفصحى هذه في المدرسة ومن بطون الكتب ولسنوات عديدة دون أن يكون لذلك كله أثر ملموس في إتقاننا لهذه اللغة، لا نطقاً ، ولا قراءة، ولا تعبيراً، أو كتابة.

لقد خلق الله سبحانه وتعالى لنا الحواس المختلفة لنفيد منها ونتعلم الكثير عن طريقها حتى تجعل من المعرفة المجردة معنى محسوساً لنا ندركه بعقولنا وحواسنا، فكانت هذه الحواس أدوات تربوية تساعدنا على أن نتعلم وأن نوظف ما نتعلمه، وتنقلنا في ذلك من المحسوس إلى شبه المحسوس ثم إلى المجرد من الأفكار والمعاني، ومن هنا نرى اننا بطريق الممارسة والاستعمال. واستخدام العقول والحواس قادرون على أن نتعلم الشيء الكثير، وأن نهتدي إلى الشيء الكثير الذي له مساس بحياتنا، وفاعليته وأثره في مستقبلنا، وهذا ما دعا بعض التربويين للدعوة إلى أن لا نقحم الأطفال ليتعلموا الرموز الكتابية والارقام الحسابية المجردة، وبخاصة في باكورة حياتهم قبل أن يكون لهذه الرموز معنى في أذهاننا، وندركه بعقولنا عن طريق الممارسة والتجربة، ما دمنا على ادراك المحسوس أقدر منا على ادراك شبه المحسوس وعلى ادراك شبه المحسوس اقدر منا على إدراك المجرد، وبخاصة إذا استذكرنا أن الإنسان نفسه هو الذي اخترع الارقام الحسابية والحروف الأبجدية، والقراءة والكتابة قبل أن توجد المدارس ويكون هناك معلمون يعلمون فيها.

وليس هناك ماهو أدعى لبناء شخصية الفرد، ورفع روحه المعنوية، وبناء ثقته بنفسه من أن نوفيه حقه من الرعاية والاهتمام، باحترام ما عنده من قدرات وكفايات مهما كانت وأيا كانت ونعمل على اكتشافها ومن ثم العمل على تنميتها وتطويرها وأخيراً توظيفها لتصبح لها مكانة محسوسة وملموسة، وأثرٌ ظاهرٌ في الحياة العامة والخاصة بعد أن نهيء لها الجو التربوي المناسب الذي يساعدها على البروز والظهور ثم على النمو والتطور، وإلا نكون قد هضمنا حق الطفل بإهمالنا له ولما عنده من مواهب وقدرات الأمر الذي قد يؤدي بها إلى الضمور فالشلل وكأنها ما وجدت، ولم تكن.

علينا أن نغير من نظرتنا إلى الطفل الذي نعامله بموجبها وهي انه شخص قاصر، لا حول له ولا طول، وأن عليه الاعتماد علينا في كل شيء حتى يبلغ أشده، كما علينا أن لا نبالغ في مهمة المدرسة ونظرتنا اليها وأثرها على مستقبلنا باعتبارها هي صانعة المستقبل وانها كل شيء في حياتنا.

علينا أن ننظر للأمر من زاوية معتدلة بعيدة عن التطرف والتهاون فلا نغالي بدور المدرسة وقدرة الفرد إلى حد يخرج بنا عن الاعتدال، كما أن علينا أن لا نستهين بها لدرجة تميل بنا إلى اغفالها أو اهمالها أو الاستهانة بها وانما أن نوفيها حقها بالتوازن مع الوسائل الأخرى، وبخاصة الفطرية منها التي تكسبنا العلم والمعرفة وتيسر لنا سبل حياتنا وتفعيلها ، وتوظيف كل ما تقدر عليه فيها وتسخيره لمصلحتنا ومصلحة مجتمعنا، دون تطرف أو مغالاة في أي منها.

وعلينا أن نأخذ من كل منها بطرف، فلا نشتط في احداها على حساب الأخرى وأن نبقي باب الأمل مفتوحاً للطالب الصغير والكبير على حد سواء، فلا نميل به إلى هدف سام نبغي من ورائه الكمال بحيث يصعب تحقيقه أو يستحيل حتى لا يكون هذا بالنسبة اليه عامل هدم وتخريب لآماله وقدراته، ولا أن نستهين بهذا الهدف بحيث لا ينظر اليه الطالب نظرة جدية تستحق منه الاهتمام وبذل الجهد، فيستخف به، ويهمله.

إن ما نتعلمه من الحياة وما نستقيه منها من البصيرة النافذة أضعاف ما نتعلمه من القراءة والكتابة وأصحها حدساً وأكثرها صدقاً.

والله نسأل التوفيق وهو الهادي إلى سواء السبيل ،،،،،،

المؤلف

الفصل الأول
تهيئة وتمهيد

تهيئة وتمهيد

أكثر ما تكون العقول فاعلة في معظم ما تعالجه من حالات، حين تستخدم هذه العقول بأسلوب، معين فهي لا تكون فاعلة في جميع أساليب التفكير التي نفكر بها، ونتعامل بها معها، كما انها لا تكون فاعلة في جميع الحالات التي نصرف فيها همّنا للتفكير، فهي في بعض الحالات أكثر فاعلية منها في حالات أخرى، كما أننا حين نفكر بها بأسلوب معين تكون أكثر فاعلية، وأكثر عطاء منها حين نفكر بها بأساليب أخرى ولدى الأطفال الرغبة الخالصة، والميل الخالص ليتعلموا بشكل افضل مما يتعلمه الكبار الراشدون، بل، وبشكل أفضل مما يتعلمونه هم انفسهم حينما ينمون ويكبرون، وما ذلك إلا لأنهم يستخدمون عقولهم بطريقة خاصة، وبأسلوب خاص، وباختصار، يمكننا أن نقول : إن لدى الأطفال أسلوباً للتعلم يتواءم مع ظروفهم الخاصة ومع ما يحيط بهم، فهم يستخدمون عقولهم ويفكرون بها بشكل طبيعي وبمستوى جيد إلى أن نخرجهم – نحن الكبار– عن هذه الدائرة الطبيعية في التعلم والتفكير، وننأى بهم عن الاسلوب والطريقة التي يتم بها تعلمهم وتفكيرهم.

وكثيراً ما نردد – نحن الكبار– وببالغ الفخر والاعتزاز، أننا نبعث بأبنائنا إلى المدرسة حين نعلمهم أن يفكروا، بل والاسلوب الذي يجب أن يفكروا به، وهم يستخدمون عقولهم في كل ما يعرض لهم في حياتهم الآنية والمستقبلية، ونحن في هذا إنما نعلمهم سوء التفكير، كما نعلمهم أن يقلعوا عن أسلوب تفكيرهم الذي يتم بشكل طبيعي، وبأسلوب فاعل، ويستبدلونه بأسلوب آخر لا فاعلية له، ولا يتواءم معهم في الوقت الذي قلّ أن نستعمله – نحن الكبار– حينما نفكر، بل، والأسوأ من ذلك كله، أننا نُدخل في روع الغالبية منهم أنهم أعجز من أن يفكروا، وأن يستخدموا عقولهم داخل المدرسة أو خارجها، وبخاصة إذا كان الأمر يتعلق بالرموز

والنظم الرمزية والافكار المجردة، ناهيك عن انه تتشكل لديهم فكرة مؤدّاها، أن لا غنى لهم عن المعلم سواء أفي تعلمهم أم في تفكيرهم، مما يفقدهم الكثير من الثقة بأنفسهم، وبما عندهم من قدرات ومواهب فطرية، لينعكس ذلك عليهم بأسوأ النتائج وبروح معنوية متدنية، فضلاً عن اعتقادهم أنهم أناس أغبياء عاجزون عن التعلّم والقدرة على فهم أي شيء معقد وصعب، واستيعابه، أو تقبُّل أي جديد، والاقبال عليه وبغض النظر عن أي اعتبار آخر.

تُرى، ما الذي ستكون عليه النتائج في ضوء هذا كله؟

إن القلة القليلة من الطلبة هم الذين يحرزون تفوقاً ملحوظاً في دراستهم وتعلمهم بهذا الاسلوب الذي نفرضه عليهم ليتعلموا بموجبه . ولذا نراهم لا يستخدمون عقولهم ليتعلموا، وانما ليتخلصوا من كل ما نفرضه عليهم أن يقوموا به، وليتحللوا في أقرب فرصة ممكنة من هذا العمل الثقيل غير المرغوب فيه، وقد انصرف ذهنهم إلى امور أخرى تراود أذهانهم وتمر في خواطرهم، ولا تمت إلى ما يتعلمونه بصلة، ويبدو أن استراتيجية التعلم التي نستعملها هذه لها أثرها وفاعليتها على المدى القصير، حيث يمكن العديد من الطلبة أن يترفعوا من صف مدرسي إلى صف مدرسي أعلى، وأن ينتقلوا من مرحلة تعليمية إلى أخرى أعلى منها رغم أنهم لم يتعلموا في واقع الأمر سوى أقل القليل، ويمكن لهذه الاستراتيجية أن تؤدي إلى الاحباط على المدى البعيد، والتقوقع داخل الذات، وأن تدمر الذكاء، وتفسد البيئة الاخلاقية عند الأطفال كما أن من سينشأ منهم على هذا النهج لا تتاح له الفرصة لينمو نمواً حقيقياً له صفاته ومميزاته الخاصة وإنما ينشأ وكأنه صورة مصدقة عمن قاموا على تنشئته، والعناية به ورعايته، وهذا هو بعينه الفشل الحقيقي الذي يحدث في المدرسة، والذي قلّ أن نتفاداه نحن، وتتفاداه الطلبة.

وحين نفهم الاسلوب الأفضل لتعلم الأطفال والروح المعنوية التي يتم بها، مع تفهمٍ أفضل للظروف التي تحيط بهم، وحين نستطيع أن نجعل من المدرسة مكاناً نستخدم فيه اسلوب التعلّم والتفكير، ونعمل على تطويره، لنجعل منه أسلوباً أقرب

إلى طبيعتهم، والى الظروف التي تحيط بهم، نكن عندها أقدر على الحيلولة دون المدرسة، ودون هذا الفشل الذريع الذي يلازمها، وعندها لا تصبح المدرسة مكاناً ينمو فيه جميع الأطفال جسمياً ومعرفياً فحسب، وانما تصبح مكاناً لتفعيل جميع مظاهر النمو على اختلاف أنواعه وأشكاله من حب استطلاع واستكشاف وبناء الثقة بالنفس، والنزعة إلى الاستقلال، وزرع بذور أسس الشجاعة الأدبية، وكذلك الصبر والاحتمال، وتنمية القدرات والكفايات، والقدرة على الفهم والاستيعاب، مع سهولة التكيّف، وسعة الحيلة وحسن التصرف.

إن كل ما نراه الان بالنسبة للمدرسة، وعملية التعلم والتعليم فيها على انه آخر المستجدات، وأفضلها قد يبدو لنا بعد فترة من الزمن انه خاطئ، أو انه أصبح غير مناسب، وكل ما نراه الآن حسناً، قد يبدو غير ذلك في المستقبل ولكننا قد نخطو في هذا السبيل خطوة لها أهميتها إذا ما توصلنا إلى فهم أفضل لطبيعة الأطفال، وما هم عليه بفطرتهم وتنشئتنا لهم بما يتفق وهذه الفطرة، وما يحيط بها من ظروف وأحوال، ونتجنب بذلك بعض ما يلحق بهم من أضرار، وما نكون قد ارتكبنا بحقهم من آثام وأخطاء.

وكل ما يمكن أن يُقال في هذا الصدد، هو إما أن تقوم علاقتنا مع اطفالنا على الثقة المتبادلة وإما أن تقوم هذه العلاقة على الشك والريبة وهو أمر قد يكون صعباً وشاقاً، ذلك أن ثقتنا بأطفالنا يجب أن تكون نابعة من ثقتنا بانفسنا أولاً، فالكثيرون منا تعلموا - وهم صغار- أن ليس هناك مجال للثقة بالأطفال، وعليه كانت علاقتنا بهم، وتعاملنا معهم نسخة طبق الأصل عما سبق أن عاملنا بها آباؤنا وبنوا بها علاقتهم معنا وهذا هو واقع المر وحقيقيته، وقد نقول والمرارة تملأ قلوبنا: إذا استطعنا أن نصبر على هذا الأمر، وأن نتحمله، فهُم كذلك قادرون على الصبر عليه وعلى تحمله.

من الواجب علينا في هذه الحالة أن نحلّ عقدة الخوف وعدم الثقة التي تسيطر على علاقتنا بأطفالنا وأن نثق بهم، والى درجة قوية، وحتى يتمّ لنا ذلك لابد أن

تكون هناك قفزة جريئة نقوم بها في هذا المجال يغلفها الصـدق والايمـان. وسنقطف ثمار ذلك ونلمسه بأيدينا، غير أننا لا نزال بحاجة لتكون لدينا الشجاعة الكافية للقيام بهذه الخطوة الجريئة.

إن معظم المدارس باستثناء القلة القليلة منها سارت على هذا الدرب الخـاطئ، وبخطى واسعة ومتسارعة، دون أن تبـني بينهـا وبـين طلبتهـا جسـور الثقـة المطلوبـة، ودون أن يكون التعلم فيها مرتكزاً على فهم هؤلاء الطلبة، والتعرف على ما عندهـم من مواهب وقدرات، وما هم بحاجة اليه من متطلبات واحتياجـات، ومـا تحـاول أن تدرسه الآن لهم، وتعلمهم اياه أكـثر شـرذمة وبعـثرة ممـا كـان عليـه، فهـو ليـس إلا موضوعات متفرقة هنا وهناك، وكأنه لا رابط بينهـا، ولا صلـة بـين بعضهـا بعضـاً، الأمر الـذي أفقدهـا معناهـا، ونـزع عنهـا أهميتهـا الحقيقيـة، وبـالرغم مـن أن هـذه المدارس قد نَمتْ واتّسعت، وأصبحت أكثر عدداً، وعدة، وأكبر حجمـاً ممـا كـانت عليه في السابق، ومن هنا لم يعد لدى المعلمين ما يقولونه عن التدريـس في المدرسـة، ما الذي يعلمونه لطلبتهم؟ وما الاسلوب الذي يتم به ذلك؟ وكذلك كيف يقيسونه ويقومونه وكيف يعقـدون لـه الامتحانـات. واخـذت المـدارس تتجـه، وبكـل عنـاد وإصرار إلى الفكرة الخاطئة التي تقول: إن التعليم والتربية ماهي إلا عمليات صناعية، وعمل مهني، شأنها شأن غيرها من المهن الأخرى، تخطط لـه وتتبنـاه جهـات عليـا، وحتى في أدق التفاصيل، ثم تفرضه على المعلمين السـلبيين، وكذلـك علـى طلبتهـم الأكثر سلبية، لدرجة أصبح معها المربون يولون أكـثر اهتمـامهم في العمليـة التربويـة إلى تصنيف السلوك، وتحقيق الأهـداف السـلوكية، كمـا أصبـح التعلّـم موضوعـات مشرذمة قد تقطعت أوصالها، وكـأن لا علاقـة بينهـا وبـين غيرهـا مـن الموضوعـات الدراسية الأخرى، وكـأن كـلاً منهـا بـاب مـن المعرفـة مسـتقل عـن أبـواب المعرفـة الأخرى، وعن ميادينها المتعددة، كما أن الاختبار الذي كنا نعقده مرة كـل اسبوع للمادة الدراسية الواحدة، أصبحنا نعقده كل يوم أو كل ساعة، وقد لا يمتد به الزمن لأكثر من ربع ساعة في كثير من الأحيان.

لقد تعالت الأصوات، ومنذ فترة قصيرة إلى ضرورة الرجوع في تدريسنا إلى امتلاك المهارات الأساسية في التدريس، وهي القراءة والكتابة والحساب، غير أن النتائج السيئة قد رافقت هذه الدعوة في أغلب الأحيان وعادت بمردود غير ايجابي في أغلب الاحيان، ذلك أن الاهتمام انصرف نحو نفعيل العمليات الآلية، وانصرفت عما عداها من عمليات التفكير .

ليس هناك ما يدعو إلى الاعتقاد بأن الأطفال إذا ما اتيحت لهم حرية الاختيار سيتقبلون أن يمضوا معظم نهارهم في أماكن لا يتاح لهم فيها سوى أن يتعلموا، ولا شيء غير ذلك، وأن لا يقابلوا فيها أحداً سوى رجال قد تخصصوا بمرحلة الطفولة، وليس لهم من عمل سوى مراقبة هؤلاء الأطفال، واجبارهم على أن يقوموا بما يطلبونه منهم، دون أن يكون لهؤلاء الأطفال حرية الرأي أو حرية الاختيار.

هناك الكثيرون من الناس، وفي كثير من الأماكن، يحاولون جاهدين أن يكتشفوا، ما الذي يجري داخل الدماغ كهربائياً وكيميائياً، وأن يكتشفوا من ناحية أخرى، ما الذي يحدث عندما نفكر ونتعلم، أو كيف تجري عملية التفكير والتعلّم داخل عقولنا. وقد يكون في هذا الاتجاه، والتعرف عليه ما يدعو إلى الاستكشاف والمتعة، وقد يعود هذا علينا بما ينفع ويفيد، ولكننا مع هذا كله نستطيع أن نرفع من مستوى التعلم عندنا والتفكير دون ما حاجة منا إلى أن نغوص في عمل الدماغ، كيف يعمل؟ وكيف يتفاعل؟ وما مكوناته وعناصره؟ وما فيه من أسرار؟ ومن المفيد أن أكتشف الانسان، ودعم ذلك بالدليل، على انه يحتفظ في دماغه بكل خبرة يمرّ بها، أو تجربة يقوم بها. وبشكل معقد، أشبه ما يكون بالنظام النووي. وكانه يحتفظ بها على شكل بطاقات، قد تكدس بعضها فوق بعض وقد جمعت في سجل خاص .

إن ما نحن بحاجة اليه، وإلى معرفته، معلمين ومتعلمين هو ما سبق أن عرفناه يوماً ما في هذا الشأن، وهو أن أكثر ما نتذكره، واسهل ما نسترجعه من ذاكرتنا هو ما نجد فيه المتعة أكثر من غيره، وأن الذاكرة تكون في أفضل حالات عملها،

وأكثرها فاعلية، حين لا نكدّ هذه الذاكرة ونحاول أن نضطرها إلى العمل بالقسر والاكراه فالذاكرة ليست حيواناً نمتطيه، ونحثه على الحركة والسرعة فيها بالضرب والوخز، فكثيراً ما نكدّ ذاكرتنا في محاولة لتذكر شيء ما دون أن نفلح في ذلك، ولكننا سرعان ما نتذكره ودون أي جهد منا نبذله إذا ما تركنا الأمور في أذهاننا تسير على هواها، وعلى علاتها، دون أن نجهد أنفسنا في ذلك، ونُلح على ذاكرتنا بالعمل أو تفعيلها فيه.

ومن الممتع أن نعرف - شأن غيرنا من الناس- أن ما ينشأ في الدماغ من مجالات كهربائية، إنما هو بفعل ما نقوم به من ملاحظة أو تفكير، أو احساس وشعور، وهذا بدوره يدل على حقيقة ماثلة، وهي أننا لا نسيء الملاحظة أو التفكير. وقد لا نقوم بذلك مطلقاً، فلا نفكر أو نحسّ، ولا نلاحظ أو نراقب حين ينتابنا القلق والخوف، ونحن كذلك لسنا بحاجة إلى أن نعرف الأسباب التي جعلت من حقيقةٍ ما حقيقةً بالفعل، وانما علينا أن نتعلم من هذه الحقيقة انه عندما نخيف الطفل يعيش في جو من الخوف والقلق، وأن ندرك عندها أننا نكون بذلك قد عملنا على ايقاف قنوات التعلم عنده، وابقائها مقفلةً، وقد توقفت عن مسارها، وعلينا أن ندرك كذلك أن عنايتنا بالأطفال أمر ممتع، وأنهم جديرون بأن نوليهم منا كل رعاية واهتمام، وأن في قربنا منهم بقلوبنا وعقولنا وملاحظتنا لهم سيزيدنا اهتماماً بهم، وسنعرف عنهم المزيد، ونقف على حقائق عنهم لم تكن معروفة لدينا عنهم من قبل ، تصلح أن تكون غذاءً للعقول والتفكير.

إن الأطفال بحاجة منا إلى أن نشحذ همتهم ونزيد من حبهم للاستطلاع، والتوسع فيه، نوسع ما عندهم من إدراك، وأن ينظروا للأمور بعين ثاقبة، وبصيرة نافذة، وهم بحاجة إلى أن نقدم لهم شيئاً جديداً أكثر من حاجتهم للتوسع في معارف قديمة، قد تكون سبباً في إثارة الشكوك والريبة في نفوسهم وفي قلوبهم.

إن في مراقبة الأطفال، وملاحظة تصرفاتهم بشكل جدي وهادف، ما يبعث على الاستكشاف، والوقوف على شيء جديد، ومعرفة جديدة كنا نجهلها عن

حقيقة الأطفال، ومن شأن ذلك أن يجعل من حياتهم وما يدور حولها معنى له أهميته وله قيمته، مما يساعد على تفهّمهم، والقيام على تنشئتهم وتربيتهم التربية الصالحة، وبالشكل الصحيح، ففي أقوالهم وأفعالهم ما يبعث على التفكير الجاد، أكثر مما تبعثه أقوال الكباروأفعالهم، وأكثر متعة في الوقوف على حقيقتها، والدوافع التي أدت اليها، والنتائج التي نجمت عنها.

إن حب الأطفال، والاستمتاع بصحبتهم، والاستجابة لردود فعلهم ليس جريمة لا تغتفر، ولكن من المؤكد أن فقدهم حبنا، وعطفنا خسارة كبيرة لا تعوض. إن مثل من فقد ذلك منهم، أشبه ما يكون بشخص فقد رجليه، أو كان أعمى أو أطرش.

إن العقل البشري وكيف يعمل هو سرّ من الأسرار، ومن المحتمل أن يكون كذلك في كثير مما يقوم به هذا العقل، وفي كثير من الأحيان، فقد يقضي أكثر الناس صدقاً واخلاصاً، وأكثرهم كفاية واقتداراً سنوات عدة ليتعلم ولو جزءاً ضئيلاً مما يجري على الساحة داخل عقله، وضمن دائرته ونطاقه، واذا كان الأمر كذلك، بالنسبة للفرد نفسه، فكيف يتسنى لنا أن نتأكد مما يجري داخل العقول وإن كان الكثيرون منا يتحدث عما يدور في خلد غيره، وما يفكر فيه، وبكل يسر وسهولة كما لو كان يتناول بيده أشياء من داخل حقيبته، وأخذ يعددها بنفسه الواحد تلو الآخر وهو ينظر اليها، وقد تأكد من حقيقتها، وحقيقة جوهرها وما يدور حولها.

الفصل الثاني

* مرحلة الطفولة
* ما الذي نعرفه
* من يوميات ،

مرحلة الطفولة وأهميتها

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، نظراً لقابليته للتأثر الشديد بما يحيطه من عوامل مختلفة، تؤثر على نموه بشكل عام وعلى ما عنده من خصائص وسمات شخصية، بما فيها من مواهب وقابليات فطرية بشكل خاص، مما يكون له أبعد الأثر في تكوين شخصية له تلازمه طيلة حياته يتميز بها بشكل منفرد، يُعرف بها وحده دون سائر أفراد البشر الأخرين، رغم وجود الصفات المشتركة التي تجمع بين الأفراد جميعاً، ولذا كانت هناك دعوة بوجوب العناية الفائقة بالأطفال، وإيلائهم العناية اللازمة لاكتشاف ما عند الطفل من خصائص ومزايا فردية ومواهب وقدرات فطرية، للعمل على تنميتها، واثرائها بما يكفل نموها بشكل حقيقي فاعل، وبما يكفل اضطراد هذا النمو بشكل سليم، يعمل على تعزيزها، ونضجها، وليس عاملاً على هدمها أو اضعافها، ومن هنا، كان علينا أن لا نستهين بقدرات الطفل، وبخاصة قدرته على التعلّم الذاتي، وقدرته على البحث والاستكشاف لكل ما تقع عليه حواسه في البيئة التي يعيش فيها، كما لا ننكر مدى تأثره بالبيئة التي من حواليه وبالكبار الذين يعيشون معه، أو يختلط بهم، من حيث مدى أثرهم عليه فيما يتعلق بتشجيعهم له، وتقديرهم لشعوره وأحاسيسه، ومراعاتهم ذلك في التعامل معه، وحين الاختلاط بهم، وكذلك مدى أخذهم بيده للسير به قدُماً إلى الأمام، لإظهار مواهبه الشخصية، وإبرازها، ليكون له من كل ذلك كيان خاص به، نعمل نحن الكبار على تعزيزه بما يتيح له أن يفخر ويعتز به، ففي ذلك فائدة لا تعود على الطفل وحده، وانما هي كذلك فائدة تعود على بيئته الأوسع وعلى مجتمعه، وبخاصة إذا قمنا بمهمتنا نحوه، كما يجب، وكما ينبغي أن يكون، فنوفر له البيئة المناسبة، والفرصة المتاحة للسير به قدّماً، مع احترام لمواهبه وقدراته، أياً كانت، وأياً كان مستواها، فلا نستهين بها إذا لم توافق مزاجنا، و لم

تحقق تطلعاتنا، كما علينا أن لا نقلل من شأن الطفل وكيانه، باعتباره صغيراً لم يصل بعد حدّ النضج، ولم يمتلك ما يلزمه من خبرة وتجربة، ونضج كاف في جميع مجالات النمو ليفيد مما حواليه، وفي بيئته، يستغلها فيما يلزم لرفع مستوى حياته المادية والمعنوية، بل ومستواه الروحي كذلك، فلدى الأطفال من القدرات والميزات ما يعجز عنه الكبار أحياناً في مجالات شتى.

ولا شك أن نظرتنا للطفل والفكرة التي نحملها عنه، وعن قدراته أثرها البالغ في تحديد الأسلوب اذي نعامله به وفي اتخاذ السياسة التي نسير عليها في تربيته، وتنشئته، بحيث نكون في اتجاهاتنا نحوه وفي تفاعلنا معه عوناً له، وليس عوناً عليه.

وقد يرجع كل ذلك إلى مدى فهمنا للطفل، ومدى وقوفنا على حقائقه، وطبائعه، ومدى تفهمنا لظروفه التي يمر بها في مراحل نموه المختلفة، وأثر كل مرحلة منها عليه، وكذلك في مدة تعرفنا على متطلباته واحتياجاته، وتجاوبنا مع كل منها بالاسلوب المناسب بحيث نكون له عامل تنوير وليس عامل تدمير/ وقد ينظر الكثيرون منا - نحن الكبار - اليه نظرة دونيّة، حتى وإن كان يتمتع بصفات نادرة قلّ أن توجد عندنا أو عند غيرنا، وما ذاك إلا لحداثته، وصغر سنه، في الوقت الذي يجب أن نحترم ما عنده، وما يصدر عنه، فننظر اليه نظرة ملؤها التقدير والاحترام - ولكن دون مغالاة في ذلك- باعتباره لا يزال في بداية الطريق، نحو تنمية مواهبه والافادة منها بما يخدم فيها نفسه ومجتمعه، وأن لا يغرب عن بالنا أنه في مراحل طفولته - بخاصة - بحاجة الينا والى بذل المزيد من الجهد المتواصل للأخذ بيده والقيام على رعايته ليصل إلى الحد الأعلى لما عنده من مواهب وقدرات، ويبذل في ذلك أقصى طاقة له في استغلالها والافادة منها .

نحن بحاجة إلى أن نبدأ مع أطفالنا بداية حسنة وسليمة - وبخاصة في أول عهدهم بالحياة، فذلك ما لا يقدّر بثمن، بالنسبة لبناء كيانهم، وبناء مستقبلهم بما يجلب الخير والنفع لهم ولمجتمعهم الذي يعيشون فيه . كما أن بث الثقة في نفوسهم، وفي نفوس من حولهم - وبخاصة من يقوم على رعايتهم - أمر جوهري وأساس إذا

ما أردنا لهم تنشئة صالحة تعود عليهم بالنفع والفائدة، وبخاصة حين تشتد سواعدهم ويصلون مرحلة النضج والبلوغ ليعيشوا حياة فاعلة ممتعة، لها معناها عندهم وعند غيرهم، تشعرهم بدورهم في الحياة، وبأهميتها، وبأن لهم دوراً فاعلاً فيها، وعليهم القيام به- وعلى أفضل وجه، وعلى خير ما يكون - ما دام الواحد منهم لبنة من لبنات مجتمعه الذي يعيش فيه.

ويوفر اللعب الفرصة للأطفال، يمارس فيها مهاراته، ويعزز بها خبراته وتجاربه، مهما كانت تافهة أو صغيرة في نظرنا نحن الكبار، كما انه يراقب وبانتباه شديد ما يقوم به الكبار من حوله، ويحاول أن يقلدهم فيما يقومون به، وتقع عليه حواسه ونظراته، كما يقوم بمحاولات جادة لتفحص ما تقع عليه عيناه أو يحسّه في دنياه، دنيا الطفولة - وما هو في واقع بيئته البيتية، وفي المجتمع المحلي الصغير من حوله، وبخاصة إذا أحسّ أنه قادر على ذلك، أو أوجد ذلك عنده المتعة والاهتمام، ولذا يجب أن نعمل على تشجيعه لا أن نعمل على تثبيط همته وأن نحفزه على القيام بذلك فهو من خلال بيئته، وما فيها من أنشطة وأدوات وآلات يمكنه أن يستكشف حقيقة هذه الموجودات، ولو إلى حد ما يتناسب وقدراته ومدى النضج الذي بَلَغَهُ وفي هذا كله ما يزيد من خبرته وتجربته في التعامل مع مواقف حياتية متعددة، كما يزيد من ثقته بنفسه، ويتولد لديه الشعور بأنه قادر على التعامل مع دنيا الصغار، فضلاً عن شعوره بالقدرة على التعامل مع دنيا الكبار، وأن لديه القدرة التي تؤهله للقيام بمهام الحياة ولو بعد حين ما توافرت له القة بالنفس والرغبة في العمل، والمبادأة في الاستكشاف، والسعي وراء الحقيقية للوصول اليها، والتأكد من جوهرها.

لقد تناولت الأبحاث هذه الأيام وبشكل ملفت للنظر حياة الصغار، ونموهم وتطورهم، وقد اتفقت جميعاً على أنهم - وعلى اختلاف أعمارهم ومستوياتهم يفيدون من التربية المبكرة- وبشكل متفاوت - حتى وأن كانوا من المعوقين أو المحرومين الأمر الذي يشجعنا على تبني مثل هذا البرنامج التربوي بشكل مبكر - وحتى منذ الولادة، فالطفل وإن كان حدثاً في أول عهده بالحياة يمكنه أن يستجيب

ويميز بين أنواع من المثيرات السمعية والبصرية، من خـلال نضجـه البيولوجـي الـذي يعطي الفرصة للجسم لتقوم أجهزتـه بوظائفهـا بكفايـة واقتـدار، كمـا يمكـن لنـا أن ننمي عنده الاستجابة الحسيّة، حـين نعرّضـه لإثـارة مـتزايدة مـن المثـيرات السـمعية والبصرية، وإن كان من غير المؤكد أن تلعب الاثارة الزائدة مثل هذا الدور عنده، مما يدل على أن عوامل أخرى كالبيئة تلعب دوراً هاماً في نمو الوليد وتطوره.

وسلوك الطفل يتأثر بنضج جهازه العصبي، واستجابته للمؤثـرات الخارجيـة، وقد تكون استجابته لذلك بطيئة. وقد لا يستجيب له إلا بجهد وصعوبة، ومـن هنـا كانت الأهمية في الاستجابة لا تكمن بكثرة المثيرات وتنوعها التي يتعرض لها الطفـل فحسب، وانما كذلك بما يقوم به كل طفل من ملاحظة للمثيرات ورد فعله عليها

كان معظم علماء النفس يعتقدون أن الطفل يتبـع في نمـوه خطّـين أساسـيين : إتقان مهارات حركية، وعملية نضج في أجهزة جسمه، أما نموه العقلي فيحتـاج إلى الخبرة والتجربة، وقد أظهرت البحوث الحديثة أن عملية النضج الجسمي تلعب دوراً أساسياً في عملية النمو المعرفي التي تنمو وتنكشف بشـكل جيـد ومنظـم بفعـل تأثـير البيئات التي يعيش فيها.

ويرى (سيجموند فرويد) أواخر أيامه، أن مراحل النمو الجسمي، ونضج هذه العملية، هو أمر له اليد الطولى على ما يكتسبه الطفـل مـن خـبرات شـخصية سـواء أتغذى من حليب أمه، أم من غيرها، وسواء أتلقى منهـا الـود والحنـان، أم لم يتلقـه، فالنمو يأخذ عنده في الحالين مساره الطبيعي، وبالطريقة نفسها.

أما (جيروم كاجان) فيرى أن أية موهبة أو قدرة عنـد الطفـل لـن يكتـب لهـا الظهور، ما لم يتوافر لها البيئة الصالحة لنموها، ويكاد يجمع الباحثون على أننـا بحاجـة إلى اكتشاف أساليب فاعلة للإفادة من السنوات الأولى من حيـاة الطفـل، باعتبارهـا سنوات فريدة من نوعها في حياته.

لقد ظهرت في السنوات الأخيرة ثورة معرفية شملـت مختلـف مجـالات المعرفـة، ومن ذلك حياة الوليد وازداد فهمنا لقدرات الطفل نتيجة للتقدم التكنولوجي الـذي

تعيشه الدراسات الابداعية في هذا المضمار وتبعاً لذلك اختلفت نظرتنا للصغار، ولقدراتهم، حيث تبين أن هناك دليلاً قوياً على أن الوليد إذا كان سوياً تسلّح بمهارات ذات مستوى عالٍ أكثر مما كنا نعتقده، ونحلم به، ويمتلك حين ترى عيناه النور أنواعاً هادفه من السلوك، وتعتقد الدكتورة (كاثرين برنارد) من جامعة واشنطن أن الطفل يبدأ التعلّم قبل ولادته، كما أن لعدد الراشدين الذين يحتك بهم الوليد بصورة مستمرة أثراً له طابعه الخاص، ولنوعية علاقته معهم طابعاً آخر، كما أن وفرة ما لديه من ألعاب وأدوات لها أثرها الخاص عليه كذلك، ولتنوع هذه الألعاب .ووفرتها أثرها عليه كذلك.

ومن المحتمل أن يتعلم الطفل في سنواته الأولى بشكل أكبر وأسرع مما قد يتعلمه في سنواته فيما بعد، ويعتمد هذا بشكل كبير على حاجته لاستكشاف ما حوله، وتلبية هذه الحاجة فيما نوفره له في بيئته من مثيرات كثيرة ومنوعة تحفزها على استكشافها، والتعرف عليها، ويعتمد ما يتعلمه منها على كيفية استجابته لبيئته، ولمن حوله واستجابتهم له ولما يراه ويسمعه.

ويعتقد العديد من الباحثين أن السنوات الثلاث الأولى من حياة الطفل والتي يبلغ نموه فيها أقصى سرعة هي الوقت الأفضل للتدخل في عملية النمو، فهي العامل الأول في النجاح، واذا كانت البيئة عاملاً هاماً في نمو الطفل، فهي بالنسبة للطفل المعوق وذوي الاحتياجات الخاصة أكثر أهمية .

إن هذا لا يعني أن نقلع عن محاولاتنا لفهم الآخرين، والتعرف على نوازعهم، وعلى ما يدور في عقولهم، وما يراودها من أفكار، وما ينتابهم من هواجس وهموم، ولكن علينا أن نكون أكثر حساسية وأكثر حذراً لكل ما نفكر فيه، وما نتوصل اليه في كل ما نقوله، وما نتحدث عنه عن عمل العقل وعن وظائفه ومهماته.

ما الذي نعرفه عن الأطفال

القلة القليلة من علماء النفس هم الذين أولوا الطفولة والأطفال ما يستحقونه من رعاية واهتمام، كما لم يولوا أمر تعلمهم الرعاية اللازمة، ولا كيف يتعلمون، وكذلك الأبحاث التربوية لم تُعط هذا الأمر ما يستحقه من رعاية واهتمام. وقد يكون السبب وراء ذلك أن تعلم الطفال، والاسلوب الذي يتم به أمر صعب المنال قد لا نستطيع تحقيقه والوصول إليه، وحتى (بياجيه) نفسه فقد كان يرى أن أي اهتمام بالأطفال مرهون بالمرحلة الزمنية التي يبلغون فيها النضج الكافي ويصبحون عندها مخلوقات تستحق منا الرعاية اللازمة. فهم في نظره - وقبل أن يبلغوا هذه المرحلة - ليسوا بأكثر من فقاعة هواء.

لقد تغيرت الأمور في الوقت الراهن، وأصبح الاهتمام بالأطفال ميداناً هاماً للبحث والدراسة، يتناول حياتهم في طفولتهم، ونظرتهم للحياة من حولهم، وما لديهم من مواهب وقدرات، وكيف تعمل على تنميتها وتفعيلها، وكذلك الأسلوب الذي يتعلمون به، ويكتسبون منه تجاربهم وخبراتهم.

إن كلاً منا يرى انه يجب أن نعرف عن الأطفال الآن أكثر بكثير مما سبق لنا أن عرفناه عنهم، وعن نظرتهم للحياة، وللأمور التي تجري من حولهم وتمس حياتهم، كيف يحيون وكيف يعيشون وينمون، وكيف يتعلمون، والسؤال الذي يطرح نفسه الان هو: كيف يتأتى لنا ذلك؟

يعتقد البعض أن أفضل وسيلة نعرف بها الأطفال، ونتعرف بها عليهم هي إجراء المزيد من البحوث على الدماغ والوقوف على أسراره، ممّ يتركب؟ وكيف يعمل؟ وكيف نزيد من فاعليته؟ ومع أن العديد من رجال البحث التربوي ساروا على هذا الطريق إلا أن أثره على المدرسة لا يزال في أضيق نطاق، وفي أضيق الحدود فأكثر ماهو معروف عنه هو أن الجانب الأيمن من الدماغ يقوم ببعض أنواع التفكير،

بينما يقوم الجانب الأيسر منه بالأنواع الأخرى من التفكير. وكل من أراد أن يطور المدرسة ويجدّد فيها، حاول أن يستخدم هذه النظرية وكأنها في نظره الحجة والبرهان لما يريد أن يقوم به، وكان هذا هو السبب في عدم إحراز أي تقدم جوهري أو ملحوظ في هذا المجال، ويبدو انه من غير المحتمل أن يحدث في المستقبل القريب أي تغيير يذكر في عمل المدرسة، بسبب ما يطرأ في عمل الدماغ من نظريات جديدة وآراء مستجدة، كما أن النظريات نفسها تتطور وتتغير بشكل أسرع مما نستطيع به أن نلازمها ونبقى فيه معها، ونتعامل.

وقد ورد في مجلة (*OMNI*) مقالاً بعنوان (فكرة بارعة) يشكك في قدرتنا على أن نقرر ما إذا كانت مختلف أنواع الانشطة الذهنية تحدث في الجزء الأيمن من الدماغ، أم في الجزء الأيسر منه ثم يستطر المقال فيقول: إن ما يجب علينا أن نقوم به هو أن نعثر على أسلوب جديد نعمل به يعطينا فكرة عن عمل الدماغ ونشاطه الكهربائي، ويمكننا أن نرى فيه أشياء أخرى لم نكن عرفناها أو رأيناها فيه من قبل .

هناك فكرة قديمة تقول إن مهمة المعلم، والعمل الرئيس له، هو أن يجعل العالم من حولنا أمراً يمكننا فهمه والوقوف على حقائقه واسراره، فما الذي طرأ على هذه الفكرة يا ترى؟

إن مختلف أنواع المعرفة، ونماذجها المتعددة، لا تنمو في مناطق معينة من الدماغ محددة، وانما تنمو في مناطق عديدة منه، حتى وإن كانت هذه المعرفة في بداية مراحلها الأساسية، وفي أطوارها الأولية، ولذا كان من الخطأ أن نقول: إن معرفتنا بالحساب موجودة في منطقة معينة من الدماغ لا تتعداها، وبخاصة إذا ظهر قصور عند طالب ما أو عجز في واحدة أو أكثر من العمليات الحسابية الأربع، وكل ما نستطيع أن نقوله في هذا المجال: هو أن هناك منطقة أو مناطق تالفة في الدماغ لها أثرها وأهميتها في القيام بالعمليات الحسابية على اختلاف وجوهها، وأشكالها.

ليس هناك من شك في أننا فعلاً نستخدم عقولنا بطرق مختلفة، وأساليب متنوعة، وبشكل مباشر أحياناً، وغير مباشر أحياناً أخرى، وقد نستخدمها بيقظة

ووعي تامين، وقد نستخدمها دون وعي تام أو يقظة تامة، وقد نستخدمها ونحن نتكلم عن شيء ما، أو ونحن نقوم بتحليل بارع للأفكار مثلاً أو بالرسوم والخطوط البيانية، ونحن في هذا أشبه ما نكون بسيارة طرأ عليها عطل عارض مثلاً، لم ندر كنهه وحقيقته اوقفها عن العمل ودون أن ندري السبب في ذلك. إننا عند ذلك نحاول جادين أن نتعرف على السبب الحقيقي الذي أوقفها عن الحركة، وقد يكون هناك أكثر من سبب واحد، وفي أكثر من منطقة معينة، وعندما نقف على حقيقة ذلك نقوم باصلاح الخلل ونكون في ذلك على بيّنة من أمرنا، وبشكل مؤكد لا تحوم حوله الشكوك أو الشبهات.

ونحن كذلك نستطيع أن نختبر حقيقة نماذج تفكيرنا وماهيتها، وأساليبها عن طريق الأصوات التي نسمعها أو عن طريق الصور والأفكار التي تمر في خاطرنا، فتوقفنا على حقيقة تفكيرنا، وعقولنا، فنحن أكثر ما نستمده عنها من صور ومعلومات هو مما نقرؤه عنها، أو بالكلمات التي نعبّر بها عنها، أو بالأرقام. نحن نَدَع المجال لعقولنا أن تجول بحرية تامة، ونحن بدورنا نفتح صدورنا وقلوبنا لما يمكن أن تخبرنا به هذه العقول وتنقله إلينا.

وقد نجانب الصواب إذا ما قلنا إن عملية عقلية مركبة تحدث في الجانب الأيمن من الدماغ وأخرى غيرها تحدث في الجانب الأيسر منه، ولكن من الحكمة والصواب معاً أن نقول: إن بعض العمليات العقلية والأنشطة الذهنية قد يتركز معظمها في جزء من الدماغ، بينما يتركز غيرها في الجزء الآخر منه، ولكن ليس عن طريق الفصل بين الجزأين. فهما كلٌّ واحد، وإن كان أحدهما أو معظمه في حالةٍ ما يكون أكثر فاعلية وألصق أثراً من الجزء الآخر كله أو بعضه. في هذه الحالة، أو في غيرها من الحالات، وقد يكون العكس.

إن الحكم على العقل أو الدماغ، كيف يقوم كل منهما بمهمته بالاعتماد على جمل أو كلمات سجلت على ورقة، أو نقشت على بطاقة، أشبه ما يكون بالحكم على الحيوانات البحرية التي تعيش في المحيط من خلال خمس تنكات ماء انتشلناها

منه، وأخضعناها لتجربتنا أوصلتنا إلى حكم معين أسبغنا عليه صفة التعميم على جميع الحيوانات البحرية التي تعيش في خضم هذا المحيط الواسع من خلال تجربة واحدة محدودة.

إن التعلم عن العقل وعن طبيعته وعمله، يشبه كثيراً ما نتعلمه عن المحيط، وأكثر من مجرد أن نتصور كيف تسير السيارة، وأفضل وسيلة لنتعلم الكثير عن هذا، هو أن نغوص في الأعماق، وأن نسبح وندور حولها ونرى ما يمكن رؤيته في الأمواه العميقة في أفكارنا الخاصة، وإن كان هذا الاسلوب في التعرف على العقل وعمله ليس أسلوباً مؤكداً، ولا نظرية ثابتة نحكم بصحتها في كل الظروف والأحوال، وعلى مر الدهور والعصور.

وقد نتوصل إلى افتراضات خاطئة إذا ما ثبتت هذه الافتراضات في ظل ظروف معينة، ونتيجة لحالات طارئة، الأمر الذي لا يصح معه أن نعتمد عليها في هذه الحالة، وأن نضعها موضع التعميم الذي يطبق على جميع الحالات خاصة كانت أم عامة، طبيعية وعادية أم طارئة وغير عادية؛ وعليه فلا يمكن لنا أن نصدر حكماً صائباً أو نصل إلى استنتاج صحيح على أناس يعملون في ظل ظروف صعبة وغير عادية يسودها التوتر والقلق، ونطبق ذلك على ما سيقومون به في ظل ظروف عادية، ينعمون فيها بالأمن والاطمئنان.

قام أحد علماء النفس التربويين خلال الستينيات من هذا القرن بأبحاث تناولت نظرة الأطفال للعالم من حولهم، ولما يجري فيه من أحداث، كيف ينظرون لها، وفي أي لون، وفي أي شكل وصيغة، وبخاصة لما لم يألفوه منها، و لم يعتادوا عليه، وبخاصة تلك التي تستهويهم، وتجلب نظرهم، فيتفحصونها بدقة وامعان، وقام أحد معاونيه بتصميم آلة تصوير خاصة، كان يضعها على بعد بوصات قليلة من الأطفال، يطلق منها على عيونهم ومضات لطيفة من النور، ويلتقط لهم سلاسل من الصور الفوتوغرافية تصور رد فعلهم على ما يعرض عليهم من مواد وأدوات كانت توضع أمامهم، وقريباً منهم، وكان هدفه من وراء ذلك أن يقف على حركة العين

في لحظات متعاقبة حين تتعرض لومضات لطيفة من النور، ليتعرف بذلك أولاً على حركة العين وتنقلها كلما ظهرت الأدوات والمواد أمامهم في الصور التجريبية، وثانياً مدى توافق هذه الحركات مع مسار العين الذي يظهر في هذه الصور ولما كانت هذه الأدوات جامدة لا تتحرك مال الباحثون إلى التساؤل التالي:

ما الذي يمكن لأي منا أن يتنبأ به، أو يتوقعه أو يتعلمه عن طبيعة النظرة التي ينظر بها الصغار إلى المواد والأدوات في حقيقتها وواقعها، ومن خلال تجربة تمت معهم بهذا الشأن في ظل ظروف تهدد أمنهم أولاً، وبأدوات اصطناعية غير حقيقية ثانياً.

إن أي شيء نتعلمه عن الكائنات العضوية وعملها قد يفضي بنا إلى أن نستنتج أنها ليست شبيهة بالآلات الميكانيكية فحسب، وانما إلى الاعتقاد بأنها حقاً هي آلات ميكانيكية، إن الالات التي يصنعها الإنسان وتقوم بعملها بكل دقة واتقان ليس لها أدمغة، غير أن دماغ الإنسان في واقعه ما هو إلا عبارة عن عدة آلات حاسبة ومن أنواع مختلفة، ولكن أُسيء فهمها من قبل بني البشر، و لم يقفوا على حقيقتها وعلى طبيعة عملها، ما الذي تقوم به؟ وكيف يتم لها ذلك؟

لقد أورد (*The Scotish Psychiatrist*) في كتابه (*The Facts of Life*) تجربة على الفئران أظهرت أن سلوكها ينحدر نحو الأسوأ بشكل ملحوظ في كل الظروف إذا ما حشرناها جميعاً في مكان ضيق، كما أظهرت تجارب أخرى أن أداءها يتحسن إذا ما أحسن المشرفون عليها معاملتهم لها، وصدق شعورهم تجاهها، فهل هذه الظاهرة تنطبق على الأدوات والآلات التي يصنعها الإنسان، ويتعامل معها.

قد يقول البعض أو يتراءى لنا اننا سنقدر يوماً ما في المستقبل على صنع آلات حاسبة مثلاً تشبه الحيوانات في سلوكها، وفي تصرفاتها، وتقوم بما نقوم به من وحي من ذاتها، وتتجاوب مع ما يطرأ على ظروف العمل من تغيرات وهو أمر مشكوك فيه كثيراً، وحتى لو كان في قدرتنا ذلك، من صنع آلات معينة تتصرف كما تتصرف الحيوانات، فلن يكون في هذا أي دليل على أن الكائنات الحية هي آلات فعلاً، أو هي حتى شبيهة بهذه الالات.

إن النظرة التي ننظر بها إلى الكائنات العضوية ومنها الكائنات البشرية وكأنها ليست سوى آلات لا حول لها ولا قوة، هي نظرة خاطئة، ومؤذية تنذر بالخطر والشر المستطير وبخاصة إذا ما آمنا بها، وأصبحت مألوفة لدينا.

تقول عالمة الأحياء الأمريكية (*Millicent Washbarn Shinn*) في كتابها سيرة طفل (*Biography of a Baby*) عام 1900م، والذي أعيدت طباعته قبل سنوات قلائل: غالباً ما يستخدم رجال البحث الأسلوب الاحصائي بشكل رئيس ويعتمدونه الاساس في ما يصلون إليه في دراساتهم من نتائج وذلك في دراستهم آخر مراحل الطفولة . وحين يكون الأطفال في سنواتهم الدراسية دون أن يولوا الطفل نفسه، وخصائصه ومميزاته إلا الشيء القليل ودون اهتمام بالحياة الخاصة لكل طفل وكيانه الخاص بحيث يخضع هذا الطفل إلى الملاحظة والمراقبة الدائمة يوماً فيوماً وندوّن كل ما نشاهده منه ونلحظه. وفي كل مجالات الحياة وأعراضها المختلفة.

ومن المهم في هذا الاتجاه أن يكون الباحث شديد الحذر في استنباط قواعد عامة من حياة طفل واحد أو فئة قليلة من الأطفال، ويتخذ منها نموذجاً عاماً لبقية الأطفال بالرغم مما بين هؤلاء الأطفال من فروق فردية، وإن كان بينهم جميعاً خصائص وصفات متعددة يشترك فيها جميع الأطفال، وتجمع بينهم جميعاً في عهد طفولتهم المبكرة، ومن هنا كان على الباحث أن يأخذ الامور على ماهيتها، وكما تنطق به حقيقتها بالرغم من نظرته الخاصة إليها، وما يحمله عنها من صور وأخيلة وأفكار.

إن ظاهرة النمو والتطور عند الطفل هي الظاهرة الغالبة التي نأخذ بها ونوليها عنايتنا واهتمامنا للوقوف على خصائص مرحلة الطفولة. وما لها من سمات تتميز بها وتختلف عما في المراحل الأخرى من خصائص وسمات تتأثر بها شخصية الطفل وكيانه وما عنده من مواهب وقدرات»

وقد تكون الفروق الفردية في هذه المرحلة المبكرة من العمر أقل أثراً وأقل أهمية مما ستكون عليه في مراحل الطفولة المتأخرة. أما أسلوب استقراء السيرة الذاتية

للطفل، فلها فوائدها التي لا تقدّر حيث تعرض لنا المسار الذي تسير عليه عملية النمو والتطور، والحد الفاصل بين كل مرحلة من مراحلها التي سبقتها، وتلك التي تليها أو تأتي فيما بعد، كما تستعرض لنا خطوات النمو التي تتم في كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة،وهي عملية لا تتمّ أو تتضّح بالطرق والأساليب الإحصائية.

وقد يخطر في بال أحدنا مثلاً الأسئلة والخواطر التالية: إذا ما اتخذنا من الملاحظة والمراقبة أسلوباً نقف به على عملية النمو والتطور عند الطفل، والتعرف على خصائص كل مرحلة من مراحلها:

⇐ألا يسبب هذا الأسلوب أذىً أو ضرراً للطفل؟

⇐ألا يجعل هذا الأسلوب من الطفل طفلاً عصبياً؟

⇐وهل يجعل هذا الأسلوب من الطفل شخصاً واعياً لذاته ومدركاً لها؟

هناك الآلاف المؤلفة من الآباء والأمهات الذين يوردون حكايات، ونوادر عن أطفالهم حين يقتربون منهم ويمعنون النظر فيهم على مدار أيام السنة، ومع هذا فهناك صعوبة بالغة في التعرف على ما يجب على الطفل أن يتجنبه وأن يبتعد عنه إذا ما أردنا أن نقف على ما يدور في خلده من صور وأفكار وما يراوده من تخيلات وما عنده من أحاسيس وأن نحاوره في ذلك كله بشكل مفتوح وغير مقيّد.

إن أيه ملاحظة للطفل أو مراقبة له، نقوم بها، تفقد قيمتها وأهميتها، وبخاصة من الناحية العملية، وتذهب هباءً إذا ما خرج ما يقوم به الطفل عن حدّ البساطة، أولاً، و لم يكن عملاً طوعياً واختيارياً ثانياً، وليس من شك في أن أي مُلاحظٍ جاد وكفء للطفل لا يحاول أن يجعل من ملاحظته هذه، ومراقبته له مجالاً للعبث، والفكاهة مهما كانت الظروف والاحوال، وانما يقوم بذلك بشكل هادف له معناه، وله مغزاه.

إن الهدف الاول من مراقبة الطفل أو الطالب وملاحظته في تصرفاته وسلوكه لا يتمثل في الوصول إلى استنتاجات نطلق على اثرها الأحكام العامة والتعميمات، ومن ثَم نقوم بتطبيقها على غيره من الطلبة والأطفال، وانما الهدف الأهم من ذلك،

هو أن نراقب الطلبة أثناء عملية التعلم والتعليم بكل ما تتضمنه من اعمال وردود فعل إيجابية أكانت أم سلبية، وسواء كانت هذه الردود فعلية عملية أم لفظية، وقد لا يدرك الطفل أو الطالب ما نقوم به ونحن نراقبه أو الهدف من ذلك ومغزاه، وكذلك الحال بالنسبة لما نسجله من ظواهر سلوكية يبديها اثناء عمليتي التعلم والتعليم أو آراء ووجهات نظر خاصة تعرض فيها للحوار والنقاش. وحين يصل السادسة من عمره يكون على وعي أو شبه وعي بما نُبديه نحوه من اهتمام، وبما يدور حوله من أحداث، وبالمتعة التي نشعر بها من صحبته، والتعامل معه، وحين يبلغ السابعة يبدأ بتفحص عمله، ويراقب نفسه، وما يقوم به، ليكون على وعي بما يقوم به وردود فعله على الآخرين من حوله، كما يحاول أن يتعرف على آرائهم فيما يعمله، وفكرتهم عنه، وقد يحاول قراءة ذلك، والاستدلال عليه من خلال ما يلحظه من تصرفاتنا معه، وما يبدو على وجوهنا من ملامح وسمات تنبئ عن خفايا نفوسنا نحوه وما نشعر به من شعور وأحاسيس.

ومن خلال ما نبديه من آراء وتلميحات حول ما يقوم به، بشكل صريح أو ضمني ونثني به عليه، يجد فيه عاملاً مشجعاً على مواصلة العمل، ويدرك به معنى الانجاز وأهميته والمتعة النفسية والذاتية التي يتركها هذا الانجاز في نفسه.

وحين يبلغ الثامنة من عمره يصل وعيه الذاتي درجة يستطيع معه أن يبدي رأيه فيما نشاهده منه، أو ما نبديه حوله من آراء وملحوظات، وفي التاسعة يصبح قادراً على المشاركة في اعمال البحث التي تتم داخل الصف، أو خارجه بإشراف المعلم أو كبار الطلبة، ويجد متعة في التفكير والبحث عن اجابة للسبب الذي دفعه ليقرأ ويكتب، ويميل إلى القراءة بصوت عال يسمعه الكبار من حوله ليروا رأيهم في قراءته ويطلعونه عليه، ويصححون له خطأه إذا ما أخطأ، ويستمع إلى كل ما يقولونه بهذا الصدد باهتمام، وبوعي معقول.

إن أي معلم أو معلمة تهتم بالأطفال، ولديها الرغبة في التعرف عليهم، والوقوف على أنماط تفكيرهم، ونماذج حياتهم، وتناولهم للأمور، ومن خلال

الاختلاط بهم والنظر اليهم والى سلوكهم وتصرفاتهم بعين ثاقبة، وهادفة، يمكنه من هذا الاختلاط وهذه التجربة أن يستمد أموراً هامة وممتعة، وأن يتعلم الشيء الكثير عن الاسلوب الذي يتعلم به الأطفال، وكيف يتعلمون، ونظرتهم إلى ما يتعلمونه، ورأيهم فيه، وفي هذا تقول احدى المعلمات:

كنت أعلّم في المدرسة طالبات الصف الخامس، وكثيراً ما كنت – وقبل بدء الدوام المدرسي– أقضي هذا الوقت مع معلمات الروضة، لأطفال من ثلاث سنوات، وفي تلك الاثناء قضيت وقتاً لا بأس به مع طفلة لا تتعدى العام الثاني من عمرها، حيث لم يسبق لي أن قضيت مثل هذا الوقت الطويل مع طفلة في مثل هذه السن، ولذا كنت استمتع – والى درجة كبيرة – وأنا أقضي معها هذا الوقت، أرقب وأشاهد ما تقوم به بعين يقظة، وانتباه تام، وكم كانت دهشتي كبيرة، واعجابي بها يزداد يوماً بعد يوم بما كنت ألحظه عندها من مهارات، ومن قدرة على الصبر والاحتمال، واقبال على العمل، وقدرة على القيام به بجدية واهتمام فضلاً على ما تتمتع به من ذكاء، واذا ما نظرت اليها عن قرب، لم أكن أنظر اليها كما انظر إلى شيء محسوس أو ملموس من خلال المنظار، وانما كنت أنظر اليها بالروح التي كنت انظر بها إلى الثلوج وهي تغطي قمم الجبال في فصل الصيف، نظرة ملؤها المتعة والسرور يُخالطها الخوف والدهشة والاعجاب، لقد كنت أرقبها وألاحظها وكأنني أقوم بمعجزة قد لا تقوم بها الانظار. ومختصر القول أننا نزاول الكثير من أشكال الاكراه والالزام مع الأطفال في عهد طفولتهم، والكثير من ألوان العنت والاعتداء، وبشكل يجدر بنا ويدفعنا أن نكره مثل هذه التصرفات الشائنة في حق الأطفال، سواء أكنا نقوم بذلك بفعل طبيعتنا، وما تمليه علينا النظرة الانسانية والاخلاقية لمثل هؤلاء الصغار، أم كنا نتغاضى عن مثل هذه التصرفات، أو نتسامح معها.

وحينما نكبر، ويتقدم بنا العمر، ونجد أننا محكومون في تصرفاتنا وفي سلوكنا بحكم مجموعة من القوانين والتشريعات التي تسود المجتمع، ترانا نحكم – وفي كثير

من الأحيان – أنها قوانين جائرة، وأنها أداة لإلحاق الظلم والاضطهاد بنا أو بغيرنا من بعض فئات البشر، وما دام رفضنا لها ومقاومتها لا يجدينا فتيلاً، ترانا نبحث عن مبررات عقلية نبرّر بها هذه القوانين، ووجوب تطبيقها، وضرورة الانصياع لها، ما دام البديل لها غير مقبول لدينا، أو لا يتفق مع عواطفنا، ولا يتلاءم مع مشاعرنا وأحاسيسنا.

وفي هذا كله ما يشير إلى مقولة منطقية، أو مقولة سبق اثباتها، ونحن حاول الان البرهنة على صحة هذا الاثبات. وهكذا : هل هناك من يدعي منا انه يسيطر في واقع الأمر وحقيقته، على سلوكه وتصرفاته؟ وهل هناك من يقول أن مجموعة ما من القوانين، هي قوانين صحيحة تصلح لكل زمان ومكان. ومن منا من يدعي أن هذه القوانين هي قوانين حقيقية لا يعتريها النقص، وتستند إلى أسس علمية صحيحة؟ ومن منا لا يفكر انها مجرد استنتاجات قد تكون صائبة، وقد تكون خاطئة؟ أو هي مجرد تخمين نقوم به، أو مجرد فرضية نضعها لا أكثر ولا أقل، وبحاجة إلى ما يدعمها ويؤيدها؟ وقد يثبت بطلانها يوماً ما؟

ويستطرد (*Minsky*) في الاتجاه نفسه ويقول: حين أُنشئت الالات الحاذقة البارعة والتي تعمل بكل دقة واتقان، انبثق عن ذلك سؤال هام هو: ما إذا كان الذكاء الانساني كما نعرفه ونفهمه، يمكن أن يكون آلياً، كما هو الحال عند الالات، فنقول: إن الإنسان الحاذق يعمل دماغه كما تعمل الآلة الحاذقة الذكية ويجب أن لا يصيبنا الارتباك، وتعرونا الحيرة والذهول إذا ما عرفنا أن الذكاء وآليته أمر غير واضح تمام الوضوح، وانما هو أمر تحوطه البلبلة، ويعلوه الاضطراب، شأنه في ذلك شأن كل ما يختص بالعقل مثل: حرية الارادة والوعي واليقظة، وما شابه ذلك، فهذه كلها اسئلة تطرح لتعليل التفاعلات المعقدة التي تتبدّى فيها النفس الانسانية، وتتشكل، لتبدو في صور وأشكال مختلفة.

وأن أكثر ما يبعث على الخوف والقلق من هذه النظرة الآلية الحاذقة الذكية أنها لا تعير أي اهتمام لما عندنا من مشاعر وأحاسيس تنبثق داخل ذواتنا وكذلك

الصورة التي يشكلها كل منا عن نفسه وذاته والتي هي في نظر (Minskey) أمر يبعث على المتعة والارتياح.

ثم يقول: إن أكثر التجارب الذاتية حيوية، وأكثرها فاعلية، لا تعطينا صورة صادقة عن ذواتنا، ولا تدل فعلاً على حقيقتها، أو ما يدل على كنهها وطبيعتها، وكأنه بذلك يقول: إن أياً منا لا يستطيع أن يتعلم شيئاً عن ذاته من خلال تجاربه الخاصة، والتي تنبع من داخل ذاته وانما عليه أن يضم اليها ما يقوله عنه الآخرون نتيجة تجاربهم وخبراتهم الخاصة، والتي هي خارجة عن نطاق ذاته، وما يتولد عنده عن نفسه من صور وأفكار وأحاسيس.

وقد ورد في كتاب (حقائق الحياة، *The Facts of Life*) لمؤلفه (*The Scotish Psychiatrist*) تساؤلاً لإحدى رئيسات قسم الفلسفة في الجامعة: إذا كنت لا اشعر بأني موجود، فلماذا لا أقتل نفسي؟ وهي تقصد بذلك أن الإنسان مخلوق يختلف عن الالة التي لا تحس ولا تفكر، وإن كانت تعمل بحذق ومهارة واتقان، قد يفوق ما يقوم به العديد من الناس، كما انه ينبض بحيوية متدفقة ليس لهذه ألالة منها نصيب مهما بلغت مهاراتها وحذقها وهو يشعر كذلك بدوره في الحياة وأهمية وجوده فيها، وهو أمر تفتقده كل الالات مهما كان نوعها، ومهما كان أداؤها في عملها .

إن الإنسان إذا ما شعر بأن لا دور له في هذه الحياة، وأن لا قيمة له فيها، وصل إلى درجة من اليأس تحمله على أن يقتل نفسه ويتخلص من هذه الحياة التي أصبحت في نظره لا معنى لها، ولا أهمية، وتخلو من كل متعة. من متع الحياة وبنفسها.

وكثيراً ما ينخدع الناس بالمظاهر البراقة، والأنوار المتلالئة، فتحجب عن عيونهم الحقيقة، فتراهم يندفعون مثلاً، وراء كل الألوان البراقة، أو الأشياء غالية الثمن دون أن يدركوا، أو يتركوا لأنفسهم الفرصة للتعرف على الحقيقة التي يجب أن تكون ضالتهم المنشودة، ويتناسون المثل القائل: ليس كل ما يلمع ذهباً، كما أن العلماء كثيراً ما ينخدعون بما تفضي إليه تجاربهم وخبراتهم، وبخاصة إذا ما رأوا فيها

خاطرة أو بارقة قد تدعم وجهة نظرهم ولو إلى حدٍ ما، وتؤيد شيئاً من فرضياتهم ونظرياتهم التي اهتدوا اليها . فنراهم يتمسكون بها، ويعتبرونها دليلاً كافياً على ما يبحثون عنه، ويحاولون اثباته، دون أن يعطوا لأنفسهم الوقت الكافي، والفرصة المناسبة ليتحققوا من صحة ما توصلوا اليه من نتائج، وما وضعوه من فرضيات، أو فكروا به من نظريات، وحتى قبل أن يخضعوا هذه الآراء والنظريات للقدر الكافي من محك التجربة والاختبار. وقد يذهب بهم الاعتقاد إلى انهم قادرون على أن يتوصلوا إلى حقائق الأمور في كل ما يتعلق بالكائنات الحية، أو أي شيء آخر، بوساطة التنظير، والاستعانة بالالات الحديثة، وبخاصة ذات التقنية العالية، والتي هي آلات صمّاء بكماء، ليس لها حول ولا طول في العمل الذي تنجزه، ولا تدري كيف تمّ لها ذلك، وما الاساس الذي بني عليه، كما اننا نجد غالباً ما نجهل حقيقة أمر هذه الالات في الاسلوب الذي سارت به، وتوصلت إلى ما وصلت اليه من نتائج، حتى أصابنا الحيرة والذهول، وبتنا نعتقد أن كل ما تأتي به صحيح، وعلينا أن نثق بذلك ونؤمن به، دون ما حاجة إلى التروي في التفكير، والى صحة الاثبات، وكأنهم بذلك يحولون العلم من نشاط علينا أن نقوم به إلى سلعة تباع وتشترى، ونحول دون أن يصبح الاشخاص العاديون علماء. فأصبحنا بذلك، وكأننا عبيد للعلم ورعاة له بدلاً من أن نكون الموجدين له والقائمين على أمره، ونحن الذين نستنبطه ونتقصى أمره، ومن يطرح الأسئلة المناسبة حوله ليقوم على أرض صلبة، لا تحوم حوله الشكوك والأوهام، وبدلاً من أن نكشف العلم، ونصوغه ليكون عوناً لنا، وأداة فاعلة في كشف الحقائق وتوظيفها وخدمة الناس في حياتهم بجميع مظاهرها وأشكالها، وبدلاً من أن نسيطر عليه ونبتدعه ونكشفه من خزائن المجهول، اصبح وكأنه هو المسيطر علينا، وعلينا أن نمتثل له، ونقتدي به.

ويبدو أن هذا الأمر لا علاقة له بالأطفال، وكيف يتعلمون، وكيف يمكن لنا أن نعرف كيف يتعلمونه، ويستقون العلم، مع انه في واقع الأمر له صلة في كل ما يجري في هذا العالم الذي نعيش فيه، وفي عالم عقولنا الذي نحيا به ونفكر فيه.

إن للاطفال القدرة على أن يتعلموا ماهو ضمن استعداداتهم وقدراتهم، إذا ما توافر لهم جو تربوي يسوده الود والمحبة، ويغلفه العطف والحنان، والثقة المتبادلة مع الكبار الراشدين الذين يرعونهم ويقومون على تربيتهم وتنشئتهم كما يكشفون لنا في ظل هذه الظروف ما يحبون أن يتعلموه، وما يميلون اليه .

إن المفكرين والمنظرين والعاملين على تنشئة الأطفال يدفعون بهم إلى سلوك مصطنع إن لم يكن خادعاً يفضي بهم إلى التقهقر والمراوغة، فالمسألة حين يتعلم الإنسان ليست مسألة آلية تعمل بشكل آلي، بقدر ماهي مسألة معنوية تتعامل مع الجسد والعقل والروح.

هناك فرق في الواقع بين النور والظلام، وبين الليل والنهار، والأمر لا يعدو أن يكون فرقاً بين أسلوبين لرعاية الأطفال، وتنشئتهم، فإما أن ينشأوا على الأضواء المتلالئة البراقة، فنراهم وكأنهم جميعاً وحوش ضارية تستحق الزجر والعنف إلى أن تلين وتستكين، أو كآلة حاسوب تستند على رجلين قصيرتين، قد برمجت بشكل يأتي بأعمال ابداعية، ومن الصعب علينا أن نحكم على أي من هذين النموذجين هو الأسوأ بالنسبة للأطفال، أو الأكثر ضرراً عليهم وعلى تنشئتهم، ومن هنا، كان هناك من يرى أن نعامل الأطفال، ونعلمهم وكأنهم أدوات وآلات حاسبة، نبرمج لها ما تقوم به من اعمال، فتأتي أعمالهم طبقاً لما نخططه نحن لهم، وكأنهم هم انفسهم لا شأن لهم بذلك، وقد ننخدع بما يحصلون عليه من نتائج، وما يقومون به من أعمال براقة ننسبها اليهم، مع انها ليست - في واقع الأمر - من صنعهم، وكما يفعل الحاسوب بناء على برمجتنا له، وما نزوده به من بيانات ومعلومات، وما نخطط له من برامج، وكأنها من صنع يديه، وبوحي من أمره، ونحن بدورنا نثق بكل ما يتوصل اليه من نتائج، وما ينبثق عنه من معلومات، وبهذا يكون الطفل كأداة صماء بكماء، لا حول لها ولا طول، وهناك من يرى أن يتعلم الطفل، ونسير في تعاملنا معه بناء على ما نتوصل الي من نتائج لما نقوم به من تجارب واختبارات تتناول استجاباته، وردود فعله لكل ما يتعرض له، وكيف يتصرف ازاء ما يتعرض له من

أحداث بطريق عرضي أو مقصود، وكأن ما توصلنا اليه من نتائج في تجاربنا معه تصلح لكل الأطفال. أينما كانوا، وكيفما كانوا، وبغض النظر عما يتمتع به كل منهم من خصائص وميزات فردية لا تتوافر عند غيره من الأطفال، وهذا اتجاه غير سليم لا يصح أن نتخذه أساساً في رعايتنا لأطفالنا وتعليمنا لهم، مهما توافر لتجاربنا في هذا المضمار من فاعلية في العمل، ومن مصداقية في النتائج، كما انها لا تصلح أن تكون سبيلاً قوياً ليتعلموا بالقدر نفسه، وبالمدى نفسه، نظراً لما بينهم من فروق فردية تتناول أموراً عديدة، وإن كانت هناك بينهم أمورٌ مشتركة تجمع فيما بينهم، وإن اختلفت هذه الأمور المشتركة في المقدار، وفي الاتجاه، وقد يكون في السير على أي من هذين الأسلوبين في تعلم الأطفال وتعليمهم خطأ فادح يبعدنا عن جادة الصواب والوقوف على حقيقة الأطفال وواقعهم في ماذا يتعلمون؟ وكيف يتعلمون؟ وما الذي يصلح لهذا منهم، أو ذاك؟ ونكون بذلك قد خدعنا بالنتائج البراقة التي توصلنا اليها عن طريق ما قمنا به من تجارب واختبارات، وثقتنا بها، واعتمدناها اسلوباً أمثل لتعلّم الأطفال، وتعليمهم وبخاصة إذا كان في هذه النتائج ما قد نعتبره دليلاً على صحة ما ذهبنا اليه من آراء وفرضيات، وما تشكل عندنا من نظريات اعتبرنا بها الطفل آلة صماء بكماء، أو آلة ذكية حاذقة كالحاسوب مثلاً.

من يوميات باحث
باللعب والتجربة يتعلم الأطفال

جلس أحد رجال البحث التربوي في ردهة بيت له، وبقربه فتاة صغيرة لم يتعدّ عمرها الشهر السادس عشر، تبدو عليها مخايل الذكاء والجرأة، كانت طيلة وقتها تمتم باصوات متقطعة، وتتلفظ بمقاطع وكلمات، وكأن لها عندها دلالة خاصة، ومعنى معيناً، كما كانت تميل إلى أن تتلمس الاشياء وتتحسس الأدوات التي تصلها يداها، وتحاول أن تعبث بها، وكأنها تتفحصها للوقوف على حقيقتها، والتعرف عليها، كما تبيّن له انها قادرة على أن تضع بعض الاشياء الدقيقة في مكانها الصحيح كالاقلام مثلاً، أو ماهو في حكمها، فهل الأطفال في حقيقتهم، وفي واقع أمرهم أكثر ذكاء، وأقل بلادة مما نفترضه فيهم؟ والفكرة التي أخذناها عنهم وحملناها؟

لقد كان من أحب الاشياء إلى نفسها حين احملها بين ذراعي، أن تنزع قلمي من جيبي، ثم تعيده ثانية إلى مكانه بشكل سليم وصحيح،رغم أن هذا يتطلب شيئاً من المهارة. ولكنها مع ذلك ما كانت لتدع لليأس إلى قلبها سبيلا، فاذا وقعت عينها على القلم في جيبي، قامت بحركات واشارات تجعلني أعرف انها تريده، وبأسلوب سليم وصحيح، و لم يكن ليثنيها عن هدفها هذا شيء ما، فقد كانت عنيدة، تتشبث بكل ما تريده، وتقدر على الوصول اليه، واذا حاولت أن أتجاهلها، أو أن أهمل مطلبها، كانت تقوم بحركات درامية ملفتة للنظر، ولذا كنت أحياناً ألجأ إلى الحيلة لأتفادى إثارتها وازعاجها. فأضع في جيبي قلماً آخر في مكان خفي، وكانت أحياناً تضرب على أوتار البيانو بكلتا يديها، وبشكل عرضي، وكيفما اتفق، فتعلوها البشاشة والسرور كلما قامت بذلك، حيث اصبحت هذه فيما بعد لعبتها المفضلة، وبخاصة انها كانت تستمتع بالأصوات التي تنبعث من هذا العزف

العرضي الطائش، ورغبة مني في معرفة ما إذا كانت ستقلدني فيما اقوم بـه، أخـذت أعزف على البيانو وهي تراقبني عن كثب، فما كان منها إلا أن قامت بما قمت بـه، حيث كانت تراقبني، وتقوم بالعمل نفسه.

وذات يوم حملتُ آلة طباعة كهربائية، وضعتها في الممـر، حيـث كـانت محط أنظار أطفال أكبر منها سناً، حاولوا أن يطبعوا بها، اما هـي، فكـانت ولفـترة زمنيـة ليست بالقصيرة، تعبث بشيء آخر، فلم يَبْدُ عليها أي اهتمام بآلة الطباعـة، وحينمـا فَرُغتْ مما كانت فيه، اقـتربت رويـداً رويـداً، لـترى مـا كـان يعملـه الآخـرون، ثـم أخذت كما يبدو تتسـاءل عـن طريـق مـا كـانت تصـدره مـن اصـوات واشـارات عساهم يلتقطونها، ويفهمون منها ما تريده وما تعنيه وهي تجلس بين يديّ أمـام آلـة الطباعة، ولما رأتني كيف أضرب على الآلـة بأصـابعي قـامت بـالعمل نفسـه، وكمـا قمت به، ولكن باصبع واحد في كـل مـرة، وبـدا عليهـا السـرور والاسـتمتاع أثنـاء ممارستها ذلك، وبدا عليها النشاط، والحركة، واستبد بهـا الميـل لتعـرف مـا بداخـل الآلة، وكيف تعمل ثم أخذت تضرب على الحرف الواحد أكـثر مـن مـرة، وأحيانـاً على حرفين معاً في آن واحد، مما حداني إلى أن اعيد المياه إلى مجاريها وأصلح ما قـد يكون وقع في الآلة من خلل، فحاولت أن تقلدني فيما اقوم به، إلا أن رقة اصابعهـا حالت دون ذلك، وعندها أمسكت بيدي اليمنى، ورفعتها حيث تتشابك الحـروف، وجعلتني اضرب عليها، اصبحت هذه لها لعبة سارة وممتعة واذا ما أدرت الالة بعيـداً عنها بعض الشيء، وحـاولت ولفـترة مـن الزمـن أن تعيدهـا إلى مكانهـا الصحيـح، وحين كانت تعجز عن ذلك كانت تمسك بيدي اليمنى لأقوم أنا بما لم تستطع هـي أن تقوم به.

فهمت منها ذات مرة انها تريد مني أن اضـع الآلـة علـى الأرض، ولمـا قمـت بذلك، أدركت هي أن هذا العمل كان خاطئاً، وحاولت أن تصعد على ظهـر الآلـة وتقلبها، لترى ما بداخلها، وبعد فترة من الأخذ والعطاء بيـني وبينهـا، اعدتهـا ثانيـة على ظهر الطاولة، واستمر العمل بهـذه اللعبـة، مـن إنـزال للآلـة علـى الأرض، ثـم

رفعها ووضعها على الطاولة من جديد مدة اربعين دقيقة. وقد يكون الانتباه عند الصغار أوسع مدى وأدوم أثراً مما نعتقده نحن الكبار ونفترضه، ولفترة زمنية أطول مما يتراءى لنا، وكنت كلما قمت بعمل من شأنه أن يوقف حركة الآلة. كانت تحاول أن تكتشف ما قمت به، وأن تتعرف على الاسباب التي أوقفتها، وحالت دون عملها، وكانت تحاول أن تعيد الامور إلى ما كانت عليه، والى حالتها الطبيعية، لتقوم هي بنفسها باصلاح الأمر حيث كانت تتعلم ذلك بطريق الملاحظة الفاعلة، مع اليقظة والانتباه التامين، وبذلك كانت تطفئ شيئاً مما عندها من رغبة في الاستطلاع، وحب المعرفة، فضلاً عن متعة الانجاز التي كانت تشعر بها كلما قامت بعمل ناجح بناء على مشاهدتها لي، ومراقبتها وأنا أقوم به، والوقوف على الأسلوب الذي تمّ به ذلك، فقد كان يبدو عليها الغضب أحياناً، والحزن والأسى أحياناً أخرى حين أغلق الآلة، وأوقفها عن العمل، ففي ذلك ما كان يحول دون رغبتها في تقصي ما تشاهده وتلاحظه، وتشبع - ولو إلى حد ما- ما عندها من حب الاستطلاع، فيحول ذلك دونها ودون الوصول إلى النجاح والشعور بمتعة الانجاز.

لقد تعلمت من ذلك أن الأطفال - إن امتد بهم الأمر وطال عليهم الزمن لينجزوا شيئاً ما- يكرهون أن يتلقوا أية مساعدة مهما كانت، واذا زادت هذه المساعدة عن الحد الذي هم يحتاجون اليه، أو فاقت تطلعاتهم، أو ما يتوقعونه منهم، كما اقتنعت بانهم يحبون أن يقوموا هم انفسهم بالعمل المطلوب إذا ما توافرت لهم القدرة على ذلك، كما انهم يحبون محاولة ذلك بانفسهم ليعرفوا مدى ما عندهم من قدرة وكفاية في هذا المجال، فاذا تأكدوا من عجزهم، وعدم قدرتهم على انجازه تطلعوا إلى مساعدة تقدم لهم عمن هم أكبر منهم سناً، وأكثر خبرة وتجربة على أن لا يتعدى ذلك الحدود المطلوبة للمساعدة، والتي يرون هم انهم بحاجة اليها.

ويختتم هذا الباحث حديثه بقوله: لقد أمتعني ما كنت اشعر به من دهشة ومن اعجاب، حين ادركتُ ما يتمتع به هؤلاء الصغار من كفايات وقدرات، وما عندهم

من مهارة، ومن قدرة على الصبر والاحتمال، لانجاز مهام تتطلب قدراً لا بأس به من مواظبة ومهارة يتطلبها العمل والانجاز، والتي يعتقد اصحاب الخبرة والتجربة بالأطفال وحياتهم انهم اعجز من أن يقوموا بها ولا نضيف جديداً إذا ما قلنا أن لدى الصغار من الخوف والمهارة ما يكفي للقيام بالأداء، ومهمة الانجاز، ويبدو هذا الأمر واضحاً للعيان، كما لو أن معظم علماء النفس، قد اقتربوا من هؤلاء الصغار وقاموا بمرافقتهم، والاطلاع على ماهم فيه، وما يحيط بهم، فأدركوا، واكتشفوا بذلك ما سبق للأمهات الحاذقات أن عرفنه عن اطفالهن، ووقفن على حقيقة حياتهم بسبب رعايتهن الجادة لهم، وما أبديته لهم من عطف وحنان بدلاً من التعسف والحرمان، وما يقمن به لهم من ملاحظة هادئة ومراقبة هادفة.

حدث ذات مرة أن التقطت طفلة أحد البالونات الهوائية، وحين أحسّت بهبّة ريح تنفذ من الباب، نفخت البالون، ورمت به على الأرض، ثم أخذت ترقب حركته وهو يتدحرج على ارض الغرفة، وعندما وقف عن الحركة، اقتربت منه ونفخت فيه حتى كبر حجمه شيئاً فشيئاً وبما يثير في النفس الدهشة والاعجاب، في آن واحد، وبخاصة ما بدا عليهم انهم ربطوا بين قدرة الريح على تحريك الاشياء، وبين قدرتهم هم انفسهم على تحريكها عن طريق نفخها، والذي يرى الكثيرون انهم قادرون على ذلك، وفي هذا المثال ما يدل على احد نماذج التفكير المجرد، والذي يقول فيه كثير من الاشخاص أن ليس في مقدور الأطفال أن يقوموا بأي عمل من هذا النوع قبل أن يبلغوا التاسعة أو العاشرة من اعمارهم على اقل تقدير.

كما لاحظ أن هناك لعبة يحبها معظم الصغار وهي أن تنفخ بفيك على أصابعهم وأيديهم، وأن تحرك رأسك من جانب إلى آخر، أو تحرك ذراعيك باتجاهات مختلفة يشعرون معها بحركة الريح تمسُّ وجوههم، وجلودهم، فتعلو الابتسامة ثغرهم، ويأخذون فيما بعد بالبحث عن مصدر الريح، والاتجاه الذي تسير به، وقد يحاولون ادخال احد اصابعهم داخل فمك، حيث يجدون متعة في ذلك،

وبخاصة إذا ما قمت معهم بعمل مماثل، أو عرضتهم لحركة الريح الناشئ عن حركة المروحة تجاه رؤوسهم وأطرافهم أو تحريك لوحة من الكرتون، أو الورق المقوى من فوق رؤوسهم، أو قريباً من اطرافهم.

ويحب عامة الصغار أن يستطردوا في سرد حكايات واقاصيص لا تنتهي، أو انشاد أغانٍ وأناشيد تدور حول عمل قاموا به، أو استهواهم واحبّوا أن يقوموا به، وفي ذلك تقول احدى الامهات أن ابنها وهو في الرابعة من عمره كثيراً ما كان يدخل غرفة اخته التي في السابعة، وهو يتغنى بانشودة مطلعها : أرجو لو أن لي أختاً لا تذهب للمدرسة، وتقوم بكل ما أطلبه منها. وقد تكون اغانيهم في مثل هذه السن من الطفولة المبكرة مقاطع وأصوات لا معنى لها، وانما هي مجرد اصوات لها انغام كيفما اتفق، وقد تكون خليطاً، بعضها له دلالته ومعناه، وبعضها فقد كل معنى له ودلالة، ويحب كثير من الأطفال أن يشاركهم الكبار في ترديد اغانيهم واصواتها، وقد يجعلون من ذلك لعبة يقوم كلٌّ من المشاركين فيها بدوره، فيضيف كلمة جديدة أو مقطعاً جديداً على ما أنشده من قبله من المشاركين، وهو أمر ليس سهلاً كما يبدو للوهلة الأولى.

إن التفكير في اختيار الكلمات ولحنها الموسيقي في الوقت نفسه يشكل عقبة كبيرة أمام الإنسان في قدرته على التخيل ورسم صور وأفكار خيالية؛ وفي امتداد هذا الخيال، وتوسعه. وحالنا في هذا - نحن الكبار- لا يختلف كثيراً عن حال الصغار فيه حين يقومون بالانشاد، أو الغناء والتلحين، أو تشكيل الكلمات وتركيبها، فهناك شبه كبير بين الحالين.

وفي هذا كله ما يشكل بالنسبة للصغار أنشطة متعددة تغلب عليها صيغة اللعب تجلب المتعة بعيداً عن العمل الجاد الذي قد يكدّ الذهن، ويبطل مفعوله، ويبعث في النفس الاحباط فضلاً عن الحسرة والألم. ولهذا يجب أن نشجعهم على مزاولتها، وأن نشترك معهم في ذلك، وكأن دورنا فيها يوازي دورهم، ولا يختلف عنه سواء أكنا في البيت، أم في المدرسة، وعلينا كذلك أن نعيرهم سمعنا، ونصغي

إليهم بكل حواسنا وجوارحنا حتى نكون قريبين منهم، مألوفين لديهم،وبذلك نشجعهم على التفاعل في كل ما يقومون به، ويستجيبون لما نطلبه منهم عن رضى وطيب خاطر.

ويُكثر الأطفال الذين يلتحقون بالمدرسة من الغناء، والاناشيد، وبشكل ملحوظ، ويستمتعون بذلك كثيرا إذا ما قاموا به معاً بشكل جماعي يرددون نفس الألحان والكلمات، ويغنون نفس الانشودة، وبخاصة إذا ما تولّى معلمهم زمام الأمر في ذلك، وهو يهدف من وراء ذلك كله أن يتقنوا لفظ كلمات الانشودة، وأن يحافظوا على انسجام اللحن وتوافقه، أكثر من اهتمامهم بأن يأتوا في ذلك بشيء جديد، وهناك من الأطفال من يحبّ هذا الاتجاه من المعلم، ويميل اليه، بل ويتقنه، بل إن بعضاً منهم يعتبر مثل هذا النشاط ومزاولته، لا يختلف عن الأداء المدرسي المطلوب منه، والذي اصبح بفعل الزمن، وعمل الروتين ≠ أمراً عادياً لا يشكل أي حافز له، ولا يبعث عنده الاهتمام وانما يقوم به بحكم العادة والواجب، واتباع النظام، ويضعف عند الكثيرين منهم هذا الاداء المدرسي، وكأن كل ما يبذلونه فيه من جهد قد ذهب أدراج الرياح، وليس فيه أي غناء ولا يبعث على الأمل والرجاء.

وقد تبين من التجربة التي قام بها (*Carl Orff*) وتبعه آخرون في تدريسهم للصغار انه إذا توافر لهؤلاء الفرصة للتفحص والتأمل وتدقيق النظر فيما يعرض عليهم، وما يفكرون للقيام به تسارع بذلك نموهم الموسيقي، والقدرة على اللفظ والكلام، وبخاصة إذا ما قاموا أنفسهم ولأنفسهم بتشكيل الاناشيد وتلحينها، وترتيلها باللهجة والنغم الخاص بهم.

وأسلوب الارتجال في تكوين الاناشيد، وتلحينها، يكمن في صُلب كل عمل موسيقي نقوم به، ويجب أن يكون جزءاً رئيساً في تدريس جميع انواع الموسيقى، ونترك لهم الفرصة والحرية ليبتدعوا اللحن الذي يهتدون اليه في ترديد أية أنشودة أو أغنية، فلا نربطهم أو نقيدهم بنغم معين يسيرون على نهجه، أو أسلوب معين في ذلك يحاولون السير على هديه وتقليده، ومن هنا، كان علينا حين نعلم الطلبة أن

يعزفوا على أي نوع من أنواع الآلات الموسيقية، صغاراً كانوا أم كباراً – أن نحثهم على أن يقضوا جزءاً من وقتهم الخاص في القيام بذلك، يرددون الألحان ليقعوا هم انفسهم على اللحن المناسب للأنشودة أو الأغنية التي بين أيديهم، وقد يستخدم الواحد منهم في ذلك حسّه الموسيقي واستخدام أذنه الموسيقية للتمييز بين الألحان التي تراود ذهنه، ومن ثم اختيار الأصلح منها لذلك، وقد يستخدم التفكير في تشكيل ألحان يحاول عزفها وتلحينها، أو يقوم بتحريك يديه حول أصابع الآلة الموسيقية التي نستخدمها لعزف الألحان، ولكن دون تطبيق أي خطة مرسومة أو مشتقة، وانما يكتفي بالاستماع إلى أية ألحان تصدر عنه حين يحرك أصابع الآلة مهما كان لون هذه الألحان ونوعها، أو صداها، وهناك تفاوت بيننا حين نرتجل شيئاً ما في مدى الوعي الذي نحسُّ به أثناء ذلك وفي مدى سيطرتنا عليه، وتوجيهه نحو هدف معين مقصود، وحين يكون ما نرتجله لا يزال داخل عقولنا.

وقد نستخدم في ذلك أيدينا، وقد نصغي ونفكر فيما دلّ عليه هذا الارتجال، وما يمكن لنا أن نستمده منه، وستكون في أعلى مراتب الارتجال إذا ما استطعنا أن نستخدم أصابعنا وأيادينا، وعضلاتنا بأقل قدر ممكن من السيطرة الواعية، وسيطرنا كذلك على ما نستخدمه من آلات وأدوات موسيقية بشكل طبيعي، ودون جهد يذكر. ويقوم الصغار بذلك حين ينشدون اناشيد أخاذة وساحرة يترنمون بها، فهم وبكل بساطة يتيحون الفرصة لكل ما يجري في عروقهم، وما يجري من أحاسيس في داخلهم، أو تصور وخيالات من وحي وجدانهم، أن يسير على طبيعته، ووفق هواه، دون كد ذهن، أو اتكال على الذهن.

يهتم الطفل بكل ما يراه، وتقع عليه عيناه فيثير اهتمامه، فهو يريد – وبدافع من حب الاستطلاع–ان يختبره، ويتفحصه، وأن يتناوله بيديه، يقلّبه، ويتعرف عليه، ويقوم به بكل ما يقدر عليه، وهو بحكم صغر سنه، لا يميز بين ماهو ثمين، وماهو رخيص، وبين ماهو في مأمن منه، وبين ماقد يلحقه من جرائه أذى أو ضرر. واذا ما رأى والده، أو أحد اخوانه الكبار يعمل على آلة كهربائية مثلاً، تولّدت لديه الرغبة

في القيام بالعمل نفسه، دون اعتبار لأي شيء آخر، وقد يستاء كثيراً إذا ما حاول أحدهم أن يثنيه عن عزمه، حيث يعتبر ذلك تدخلاً في شؤونه الخاصة، واعتداء على حقوقه ككائن مستقل له كيانه الخاص، وله حريته الخاصة، ولذا تراه يعيد الكرّة بين الفينة والأخرى ليقوم بما حاول أن يقوم به، غير آبه بشيء، اللهم إلا تنفيذ رغبته وإرادته أولاً، ومحاولة اثبات كيانه واستقلاليته ثانياً، واذا تناول شيئاً ما بيده، أو حركهُ من مكانه، فلا يخطر بباله أن يعيده إلى مكانه، وما كان عليه حتى ولو كان متيقناً من قدرته على ذلك.

ليس هناك من جواب شافٍ لتعليل مثل هذه التصرفات، بل واصرار الطفل عليها، فهو يشعر، وفي كل مرة نقف فيها في وجهه دون أن يمضي لما يريده، أو نحول فيها دونه، ودون ما قد يتعرض له من أخطار، أننا هضمنا حقه، وانتقصنا من كرامته، ويقول في نفسه: لماذا لا يُسمح لي أن أقوم بما يقوم به غيري دون اعتراض من أحد. ومن السهل علينا في هذه الحالة أن ندرك الأثر السيء الذي يتركه تصرفنا هذا معه بالنسبة لما عنده من حب للاستطلاع، والتزوّد بالمعرفة، وما يمكن أن يلحق به من أضرار جرّاء ذلك، وقد تتشكل لديه فكرة أن كل ما في العالم من حوله مشحون بالأخطار، ويعرّضه لمشاكل هو في غنى عنها، ولا حاجة له بها، في الوقت الذي يجب أن يشعر فيه أن عالمه الذي يعيش فيه مليء بكل ما يبعث في النفس المتعة، ويجلب للقلب المسرة، بشكل يحدوه على تفحصه والتعرف عليه، واكتشاف حقيقته وجوهره، والتفكير بما عنده من خصائص ومزايا، ليست موجودة عند غيره.

ويحب الطفل أن يستولي على كل شيء يستهويه، ويقع بين يديه، مهما كان، ولمن كان، فليس للملكية عنده وحفظ حقوق الغير أي نصيب أو اعتبار، وكأن كل شيء هو في نظره ملك له، أو يمكن أن يكون كذلك، فهو يحاول أن يستولي على ما عند غيره مثلاً من ألعاب وأدوات، وقد حاول رجال البحث أن يحلّوا هذه المشكلة عن طريق تقديم ألعاب متعددة الأنواع والأشكال لمن يحاول من الأطفال أن

يستولي على ألعاب غيره والطلب منه أن يترك ما ليس له لصاحبه ولمن هي ملكه، ولكن هذا الاسلوب لم يكن فاعلاً إلى الحد المقبول، ولعل السبب في ذلك أن هذه الالعاب والأدوات التي قدموها له لم تلق منه قبولاً لأنها لم تثر فضوله واهتمامه، و لم تلفت انتباهه لأنه لم يجد فيها متعته إلى حد كاف يحمله على الاهتمام بها، والتطلع اليها لمعرفة حقيقتها، وهناك أمر آخر قد يكون السبب وراء تصرف الطفل في الاستحواذ على ما عند غيره، والتمسك به، وهو انه لا يعرف حدوده بالنسبة لحقوق غيره، وما المسموح له بالاقتراب منه، واللعب به وتفحصه، وما لا يسمح له بذلك، والأهم من هذا كله أن الافراد الاكبر منه سنا يستخدمون كل ما في البيت من مواد وأدوات، الأمر الذي يجعل منها واللعب بها أمراً ممتعاً في نفوس الأطفال، لدرجة نثير في النفس الاهتمام وتبعث على التساؤل، وتدفع عندهم حب الاستطلاع.

والطفل ذكراً كان أم أنثى، شأنه شأن غيره من الناس، يجب أن نعامله كما نعامل الكبار من حوله، وأن يكون له حقوق مثل حقوقهم وأن تتاح له الفرصة ليقوم بما يقومون به، وبالحرية اللازمة لذلك. داخل البيت والمدرسة وخارجهما، فالبنت مثلاً تحب أن تقوم بأعمال المطبخ واعمال المنزل وبخاصة حين تزاول أمها عمل المطبخ وتنظيف المنزل وترتيبه، وبخاصة أن مثل هذه الاعمال قريبة من طبيعة عمل الاناث ولذا تراها تحب أن تشارك في ذلك.

من الخطأ الفادح أن نغمض أعيننا، أو أن لا نكتشف أن هناك خطأً فادحاً في الكثير مما نقوم به داخل المدرسة، والذي يرجع في معظمه إلى قلة الحوافز، أو عدم وجودها لدى الطلبة، فليس لدى الطفل من رغبة قوية أكثر من رغبته في أن يكون للعالم الذي من حوله وعالمه الذي يعيش فيه أهميته في نفسه والتي يشعر بها في داخله، وتصبح ذا معنى لديه، وله دوره فيه حتى يشعر بأهميته هو ذاته، وتصبح الحياة عند ذات معنى، وقيمة، تستاهل أن يقضي فيها حياته، وأن يجابه ما يعترضه فيها من عوائق وصعوبات، والا فقد الحافز لديه ليحيا حياة لها أثرها في نفسه، وتستحق منه المخاطرة والمغامرة، فيقوم بما يقوم به الكبار من حوله، وفي مجتمعه،

فلماذا تقتصر عن ايجاد مثل هذا الحافز الكبير لديه لفهم الحياة، والتسلح بالكفاية والقدرة اللازمة ليشق طريقه فيها، بكل ثقة وأمانة واخلاص.

ومن المؤكد أن باستطاعتنا، واستطاعة المدرسة أن توجد العديد من الحوافز، والكثير من الاساليب التي تفعّل هذه الحوافز عند الطالب، فتؤتي أُكلُها، كما تتيح للطلبة الفرصة للاطلاع على مختلف ما يقوم به الكبار منا بطرق وأساليب مختلفة، يستثمرون فيها بعض المهارات التي يحتاجها هؤلاء الطلبة، ولا غنى لهم عن امتلاكها وبخاصة إذا كانت مهارات أساسية تلزمهم في حياتهم العملية والاجتماعية، ليصبحوا فيها ذوي قدرة وكفاية، وإن كان في مثل هذا العمل بعض الصعوبة، وبخاصة في بداية الأمر.

وفي الوقت الذي يجب أن نعمل فيه على ابقاء المواد الخطرة والتي لا نريدهم أن يلمسوها بعيدة عن متناول أيديهم سواء أفي البيت أم في المدرسة، وحتى بعيداً عن أنظارهم، إلا انه – وفي الوقت نفسه- يجب أن نوفر لهم وفي متناول ايديهم، جميع المواد والأدوات التي هم بحاجة اليها، ولا تعرضهم للخطر إذا ما تناولوها أو استخدموها، كما علينا أن لا نقلق أو نتضايق إذا ما تلف بعضها أثناء استخدامها، وقد نقدم لهم بعض الأدوات مكافأة لهم وتقديراً لكفاياتهم وقدراتهم وحسن تصرفهم، وتعاملهم مع ما يستخدمونه من أجهزة وأدوات وأن لا نلجأ إلى منعهم من استخدامها مخافة إتلافها، أو عقاباً لهم على بعض تصرفاتهم.

فاستخدامهم لها، وتفاعلهم معها هو الأسلوب الذي يتعلمون به عنها، ومن الخطأ الفادح وبخاصة في حق الطفل أن نظن أو نعتقد أن كل مايتناوله: أو يقع بين يديه، سيؤول إلى الخراب والدمار، لذا يجب أن نحول بينه وبين استخدامه للمواد والأدوات أو الأجهزة الموجودة واللازمة لهم في دراستهم، مهما كان نوعها، ما لم يكن هناك خطر عليه من ذلك ففي محاولتنا هذه ما ننقص به من كفايتهم وما يضعف الثقة في نفوسهم أولاً، وبيننا وبينهم ثانياً، كما يضعف عندهم حب الاستطلاع،والرغبة في الاستكشاف، وروح المغامرة والمخاطرة، وقد بدفع ذلك بهم

إلى العمل على استحواذ مخصصات غيرهم، وممتلكاتهم دون مبرر أو مسوغ معقول، اللهم إلا الحصول عليها وإشباع رغبتهم في التعرف عليها والتعامل معها.

وعلينا بدلاً من ذلك أن نبعث في نفوسهم الوازع لاحترام حقوق الآخرين وممتلكاتهم، وأن يدركوا أن احترام هذه الحقوق والممتلكات لا يعني بأي حال من الأحوال عدم لمسها، أو عدم استخدامها، والإفادة منها أو التعرف عليها، وإنما يعني أن نستخدمها بكل رعاية وحذر دون أن تتعرض للأذى والضرر، وأن نحافظ عليها من ذلك. كما نحافظ على ممتلكاتنا الخاصة، بل نكون في ذلك أشد رعاية وأكثر وحذراً في كل ما نستخدمها له، والطلبة مهما كانت أعمارهم قادرون على أن يدركوا ذلك، وأن يعوه، وأن يقوموا به وبخاصة، إذا استخدمنا معهم الاسلوب المناسب لهم، وكنا نحن بدورنا قدوة صالحة لهم، وبخاصة إذا ما توافرت الثقة المتبادلة بيننا وبينهم، وساد جو الود في التعامل معهم، نحترم كيانهم وآراءهم، كما نحترم قدراتهم، ونقدر كفاياتهم، باعتبارهم أشخاصا لكلٍ منهم ذاته وخصائصه التي ينفرد بها، وله أهميته ودوره في الحياة وفي المجتمع، وعلينا أن نشعره بذلك ليكون حافزاً على الاقبال على العمل، والسير في حياته بجد واخلاص. فلا ننقص مما عنده من قدرات وكفايات أو نغفل دوره وأهميته في الصف وفي المدرسة وفي البيت باعتباره عضواً عاملاً في كل منها، وتقتضيه المشاركة في كل ما يعود عليه وعلى مجتمعه المحلي بالفائدة، وعلى بيته ومدرسته، وأن نطرح من أذهاننا الفكرة التي غالباً ما يحملها الكثيرون منا عنهم من أنهم إلى الغباءوالجهل أقرب منهم إلى الحذق والكياسة، وأن اكتسابهم الخبرة والتجربة إنما يكون بالعمل الصادق، والتجربة العملية باستخدام حواسهم وعقولهم والإفادة مما يرونه من أعمال الكبار، وليس بالتضييق عليهم، والتشدد في استخدام الأجهزة والأدوات أو حرمانهم منها، وإبعادهم عنها، خوفاً من إتلافها أو تعريضها للخطر.

* وقد أثبتت (مارى منتسيوري) أن صغار الأطفال يمكنهم أن يتعلموا بسهولة كيف يتحركون وكيف يتنقلون، وبكل دقة وحذر، وهم يحبون اللعب، ويميلون

كثيراً إلى ممارسته، ويستخدمون أدواته، ويميزون الألعاب بعضها عن بعضٍ ، ويقدرون على الإفادة منها باستخدام الحركة والحواس، والتعرف عليها عن طريق ذلك، فيجب أن لا نستهين بهم وبقدراتهم، مهما كانت، ومهما أحاط بهم من ظروف، فقد يقع علينا – نحن الكبار– الوزر الأكبر في كل ما يتعرض له الأطفال، وبخاصة الصغار منهم جراء استهتارنا بهم وبقدراتهم، وجهلنا بالطفولة والوقوف على طبيعتها وخصائصها، وبخاصة أن لكل طفل خصائصه الفريدة التي تميزه عن غيره، وعدم إيجادنا المناخ المناسب لهم، ليكشفوا لنا عن قدراتهم ومواهبهم، ومن ثمَّ العمل على تنمية هذه المواهب والقدرات، لتصل حدها من البلوغ والنضج ولذا علينا وفي كل تقصير يبدو لنا منهم أن نوجه اللوم لأنفسنا أولاً وبالدرجة الأولى قبل أن نوجه اللوم لهم وننسب التقصير إليهم. كما تؤمن (مونتسيوري) بأن الأدوات والألعاب هي أفضل معلم للطفل شريطة أن تكون من النوع الذي يساعد على تنمية قدراته، وتعزيز مواهبه وتفعيلها وكذلك تفعيل حواسه وعقله، فهو عن طريقها يستطيع أن يرى وأن يحسَّ وأن يفكر، وأن يميز بين مختلف الأمور، والمقارنه بينها.

ويمكن لنا أن نستخدم اللعب كوسيلة نتعرف بها على هوايات الطفل ونوع اهتماماته، فهو إذا ما أُتيح له أن يمارسها بشكل حرٍ قام بها بطريقته الخاصة، مدفوعاً في ذلك بما عنده من رغبة فيها واهتمام بها، وإن كانت هناك أنشطة مشتركة بين الأطفال، يمارسونها جميعاً إلا أننا نجد عدداً من هذه الألعاب والأنشطة تختلف باختلاف العمر والجنس الذي ينتمي إليه، ذكراً كان أم أنثى، حيث أن بعض الألعاب والأدوات والانشطة تستهوي الذكور بينما يستهوي بعضها الآخر الإناث، كما أن للمركز الاجتماعي والاقتصادي أثراً على نمو الطفل ونوع اهتماماته وأنشطته، وقد يستعيض عما يهوى من أنشطة محببة لديه، بأخرى بسبب عدم توافر الإمكانات الضرورية التي تمكنه من مزاولتها.

لقد عُرِف عن اللعب أنه عمل الطفل ويحتاج منه إلى جهد متكامل، يستخدم فيه عقله وجسمه، ومهاراته الحركية والاجتماعية، وعلينا أن لا نُبقي الأداة التي

يستخدمها في أنشطته بجرد أداة في نظره، لا أقل ولا أكثر،وإنما علينا أن نضيف إليها فكرة في ذهنه تلازمها لتصبح في نظره أداة لها معناها ومغزاها، ولها قيمتها وأهميتها، حتى يكون له من ذلك حافز يدفعه للإقبال عليها، ويدرك أن تعامله معها ليس لمجرد اللهو والعبث، وإنما هناك من ورائه هدف له مغزاه، وله معناه فلا تذهب جهوده عبثاً، وإنما يحقق بها أهدافاً لها في نظره وفي نظر غيره أهميتها الخاصة.

إن كثيراً من الألعاب التي يمارسها الأطفال في بادىء أمرها بفعل عامل الصدفة، وليست ألعاباً مخططاً لها بشكل مسبّق ، ومقصود، ويقول أحد التربويين من المهتمين بتربية الطفل ما يلي:

تناولتُ مجلة ذات مرة ووضعتها على الطاولة وذهبتُ لقضاء بعض حاجتي، فما كان من إحدى الفتيات الصغار إلا أن تناولت المجلة من على الطاولة. وطرحتها أرضاً، وأخذت تنظر اليّ نظرة لها دلالتها، فما كان مني إلا أن تناولت المجلة من على الأرض، وأعدتها ثانية على الطاولة ولشدَّ ما كانت دهشتي حين رأيتها تتناولها وتعيدها ثانية إلى مكانها على الأرض، وهكذا بدأت اللعبة بيننا، أعيدها أنا إلى الطاولة، وتعيدها هي إلى الأرض، وهكذا كان الأمر دواليك فترة من الزمن.

لقد كان الدافع وراء مثل هذه اللعبة عند الطفلة، هو جلب المتعة والسرور. وليس الحمق أو الغباء، ولكن الخشية من ذلك أن كثيراً من الناس قد لا ينظرون الي مثل هذه الألعاب كعامل تربوي يتعلم منه الأطفال فالتربية والتعليم في نظرهم لا تتم ولا تكون إلا حين يلتحق الطفل بالمدرسة ويصبح أحد طلابها يذهب إليها صباحاً، ويعود منها مساء، وإن كان الكثير مما يتعلمه فيها لا يكون بدافع الرغبة منه،وإنما يفعل الكثير من الخوف والتهديد باستخدام العقاب، وليس هناك من شك في أن هذه الالعاب مع الصغار لا يحبها العديدون من الكبار، ولا يرغبون في ممارستها، ولذا يمتنعون عن مزاولتها وعند أول فرصه بسبب من عدم وقوفهم على طبيعة الأطفال وعدم إدراكهم فائدتها إذا ما استغلت من ناحية تربوية.

فهي تزود الطفل بشعور قوي عن الأسباب والمسببات والنتائج، فتصبح هذه كلها لها معنى عنده، ولها دلالتها. ويصبح قادراً فيما بعد على الربط بين الأسباب والنتائج، وأن يدرك أن شيئاً ما قد يؤدي إلى شيء آخر ويتسبب في حدوثه، كما يتعلم الطفل ويساعده كذلك على أن يشعر بقدرته على التفريق بين الأمور، والتمييز فيما بينها من فروق ومغايرات وستكون متعة الطفل قوية،وإقباله على مثل هذه الألعاب قوي، إذا ما شاركه الكبار فيها، وبخاصة حينما يشعر أن عنده كفاية مثل كفاياتهم، وبعض خصائصهم، وبأنه قادر على الإنجاز مثلهم، ولديه من الصبر والاحتمال كذلك ما دام ما يزاوله ضمن اهتماماته واستعداداته أولاً، ويحب المتعة فيه ثانياً.

كنت مرة بصحبة بعض أطفالي الصغار ممن تتراوح أعمارهم بين الثالثة والرابعة، حيث كانوا يلهون ويلعبون وهم مستمتعون في أحد الشوارع المخصصة للمارة، فأخبرتهم أن بإمكانهم البقاء على حالهم ما داموا تحت سمعي وبصري، فلا يخرجون من دائرة الضوء هذه، ولكنهم - وبعد ذلك - سرعان ما اختفوا عن الأنظار. فما كان مني إلا أن أعدتهم إلى حظيرتهم الأولى حيث كانوا، الأمر الذي اعتبروه تدخلاً في شؤونهم الخاصة، والوقوف في طريق رغبتهم وإرادتهم فاستولى عليهم الغضب،وأخذوا يصرخون ويولولون دلالة على احتجاجهم وعدم رضاهم عما قلته لهم، وعما قمت به من إعادتهم إلى مكانهم، وقد بلغ بهم الأمر أن أبدوا استياءهم منى ومن تصرفاتي معهم، وأنهم سيشكون أمري إلى والدتهم، بل إن أحدهم قال: إن أمه سوف تصفعني هكذا، وقام بصفعي فتظاهرت بأني أصرخ وأبكي وكان من هذا لعبة أحبها الصغار كثيراً، وأخذ يضربني، والآخر يلطمني، وأنا أتظاهر بدوري طيلة وقتي بالصراخ والبكاء،وحين أتوقف عن ذلك يصرخون: عليك أن تواصل اللعبة، وإلا سوف نستمر في ضربك، ولما قلت لهم أنني ولد طيب، كانوا يجيبون بلهجة حدية، لا. أنت ولدٌ سيء. استمرت اللعبة هذه بعض الوقت حتى وجدوا شيئاً آخر تلهّوا به ولعبوا لعبة أخرى غيرها.

أخذت طفلة تلعب ألعاباً خشنة وقاسية، وكانت تصك أسنانها، وتزأر، وتندفع تجاهي فترتطم أحياناً بي، فكنت أتظاهر بالخوف، وأختبيء وراء الخزانة أو الكرسي، واستمرت على ذلك بعض الوقت، وقد تبين لي من خلال تصرفاتها هذه، وأخرى غيرها أنها تشعر وكأني أعيش داخل ذاتها، ومن هنا كانت تندفع بشدة وقوة، وتكثر من متطلباتها واحتياجاتها، وتقوم بدور البطل في كل لعبة تشترك فيها، فيزيد ذلك من ثقتها بنفسها، وتقوّي من عزيمتها. وذلك كله في نظرها لعبة ممتعة، وبخاصة أني كنت أبدو أمامها ضعيفاً بالنسبة لها في كثير من الأحيان. وكانت تتناول أحياناً عصاً بيدها تضرب بها الكرسي ضربة عنيفة، ترتدّ على أثرها إلى الوراء كما لو أنها خافت من قوة الضربة وشدتها.

كانت تتصرف تماماً مثل فتى آخر كان يُخرج أصواتاً قوية مزعجة كلما أخذ يضرب الكرة بقدمه، مع أنه ليس ممن يلعبون ألعاب القوى كما أن جسمه لا يؤهله ليكون واحداً منهم، ولو كان قوي الجسم، قادراً على ضرب الكرة ضربة قوية، لما قام بما قام به من صرخات تبعث في النفس الإزعاج، وإنما قام بذلك للتعويض عما كان يشعر به من ضعف داخل ذاته، من قوة جسمية ومهارات حركية.

وبالرغم من قسوة هذه الفتاة، وما كانت تشعر به من فخر واعتزاز بكيانها، واستقلاليتها ، فقد كانت في قرارة نفسها تتسمُ باللطف، ودماثة الخلق، ورقة الشعور.

ويمارس بعض الأطفال بعض ألعابهم عن طريق تقليد ما يقوم به غيرهم أمامهم، وقد يتقنون ذلك منذ الوهلة الأولى،كما قد يقومون بها حسب الصورة التي يتخيلونها عنها في أذهانهم، ويتمثلونها في عقولهم، محاولين بذلك أن يتأكدوا من مدى قدرتهم على القيام بدورهم فيها، كما يجب أن يكون وبشكل صحيح، قبل أن يقوموا بها بشكل عملي، وقد يعبر الواحد منهم عن دوره هذا الذي سيمثله بالكلمات. محاولاً التوفيق بين ما يقوله، وبين ما يقوم به على الصعيد العملي. ومن لم يستطع منهم ذلك، قام به عن طريق تقليد ما يراه بعينيه، وما سمعه بأذنية،

ويدركه بعقله، ثم يقارن بين ما يراه ويسمعه وبين ما يقوم به، ويستمر في ذلك حتى يتقنه .

وقد يقوم أحدنا بضرب يده اليمنى على فخذه الأيسر، ثم يضرب يده اليسرى على فخذه الأيمن، ثم يضرب أحد كفيه بالكف الأخرى، أو يضرب بهما معاً ركبتيه اليسرى ثم ركبته اليمنى وهكذا دواليك، ليكون من كل ذلك متعة وحركة تسرّ الطفل وتمتعهُ. ثم يقوم هو بعد فترة من الزمن بممارستها وحده بعد أن يكون قد قلّد ما رآه وأتقنه، وقد يقوم بحركات مختلفة يستخدم فيها يديه، وركبتيه ورأسه ليكون من هذه الحركات ألعاب متعددة، يقلدها الطفل، ويتعلمها، ويمارسها، ويكون له من كل ذلك دروساً تربوية يفيد منها، وتزوده بخبرة تربوية يتعلم فيها الشيء الكثير، وسيكون لنا - نحن الكبار - من ذلك كله متعة حين نرى هؤلاء الصغار يقلدوننا فيما نقوم به أمامهم، بشكلٍ متقنٍ ودقيق، ويعملون أثناء ذلك ما يقعون فيه من أخطاء وهو يراقب ويلاحظ ما يقوم به من حركات، وما يراه من الكبار، ثم يعيد التجربة من جديديصحح بها خطأه ، وبهذا تقوى قدرته على الإدراك ، ومن قدرته على المقارنة، بين الأفعال، ومن ثمّ القيام بعملية التفحصّ والتدقيق، ثم بعملية التقويم وأخيراً تصحيح الأمور، وإعادتها إلى مسارها الصحيح حيث يكون قادراً على إدراك الصواب من الخطأ، والتمييز بينهما، ومن ثم القدرة على التقويم، وإصدار الحكم في ذلك.

ومما يثير الدهشة والإعجاب، أن الطفل يشعر ويدرك بعدم الحاجة إلى إتقان كل شيء سلفاً وقبل الممارسة والتنفيذ كما أن لديه الرغبة القويه أن يباشر العمل مهما كانت عليه الظروف والأحوال، ثم يفكر بعد ذلك في كل ما يمكن أن يساعده على النجاح فيما يقوم به ويتقنه، كما أنه لا يرضى بالتقليد الخطأ، وإنما يقوم بالملاحظة والمراقبة ومن ثمّ بالموازنة والمقارنة، حتى يتأكد من أن ما يقوم به ينطبق على ما يقلده ويحاول الوصول إليه.

ويمكن لنا آن نقول إن لدى الصغير ما يمكن آن نطلق عليه (رجولة غير مصقولة)، وهو ما لا يلفت نظر الكبار، ولا هو محط أنظارهم واهتمامهم. كما أن الدافع لما يقومون به هو بالدرجة الأولى إرضاء نوازعهم، وذواتهم، وليس إرضاء غيرهم أو متعة هذا الغير.

ولكن، لماذا تنتاب الحيرة والارتباك بعض أطفال السادسة من أعمارهم، ويعيشون ويتصرفون في جو من الشك والريبة بشكل سهل وعادي، دون أن يظهر لذلك أي أثر على من هم أصغر منهم سنّاً، مثلهم في ذلك مثل السمك الذي يعيش في الماء. فهم يسمعون طيلة وقتهم وفي أحيان كثيرة كلمات وعبارات لا دلالة لها عندهم، ولا يفقهون لها معنى، دون أن يثير ذلك أي اهتمام في نفوسهم ودون أن يحاولوا التركيز عليه، ليقفوا على حقيقته. فمتى؟ ولماذا يبدأ الأطفال في التركيز على الأشياء للتأكد من حقيقتها؟ هل الخوف مثلاً هو الباعث على ذلك يا ترى؟

يبدو أن ليس هناك ما يدل على أن الطفل حين يولد ينتابه الهلع أو يصيبه الخوف، أو أن هناك مخلوقات حيّة يتملكها الرعب والخوف، بحكم طبيعتها وغريزتها، وما خُلقت عليه، فهناك أطفال عديدون يحبون بل ويستمتعون حين نمسك بهم ونقذفهم في الهواء ثم الإمساك بهم ثانية حتى لا يسقطون ، ويرتطمون بالأرض، فيلحقهم الأذى والضرر جراء ذلك.

ويبدو أن ظاهرة الخوف هذه تبعث الشك والقلق في النفوس، إنما هي ظاهرة في أغلبها مكتسبة مما يراه الصغار ويتأثرون به من مظاهر الخوف حين يفزع الكبار أمامهم، ويخافون فيتصرفون تصرفات لا تدل على الأمن والإطمئنان، فالكثيرون منهم لا يخافون مثلاً من الحشرات أو الصراصير أو النمل والذباب، فكلما رأوا واحدة منها، حاولوا إمساكها والتعرف عليها، غير أن فتاة زارت أختاً لها تصغرها سناً وحدث أن وقع نظرها على زاوية الغرفة فرأَتْ صرصوراً أثار في نفسها الفزع فصرخت بأعلى صوتها، وبشكل مرعب، ولما رأت أختها الأصغر منها ذلك صارت تخاف من كل دبيبة تراها، أو حشرة أو دودة تقع عليها عيناها، فقد تعلمت من

أختها درس الخوف، فكانت تتحاشاها وتبتعد عنهـا، دون صيـاح أو بكـاء أو بلبلـة ودون أن تحاول الاقتراب منها لتمسك بها، كما كانت تفعـل في السـابق، وكـانت هذه الحادثة سبباً في إضعاف حـب الاستطلاع عندهـا فيمـا يـدور مـن حولهـا ومـا تتعرض له، كما ضعفت ثقتها بنفسها، وبمن حولها من الناس، فهل يستطيع أحـد أن يحدد الوقت الذي تعود فيه هـذه الفتـاة إلى سـابق عهدهـا مـن حـب الاستطلاع، وتفحص كل غريب تقع عليه عيناها؟

إن معظم ما ينتاب الأطفال من خوف وهلع إنما يتـم بأُسلوب حـاذق جـداً، فالخوف يبدأ عندهم وعلى شكل جرعات، تكبر شيئاً فشيئاً إلى أن يسـتفحل أمـره، ويعظم خطره ويصبح التخلص منه أمراً ليس من السهولة بمكان.

ولدى الأطفال حساسية فائقة لما يُبديه الكبـار نحوهـم مـن عواطـف، فهـم لا يلتقطون ما نبديه نحوهم من عواطف وأحاسيس ويستقرئونها ممـا يبـدو علينـا مـن امارات في تعاملنا معهم تبدو لهم في الوجه ونبرات الصوت وفي نظرات العيون وهـز الكتفين، يفهمونها ويغالون في تفسيرها حتـى تصبـح أكـثر مـن حجمهـا الحقيقـي، ويأخذون في البكاء والصـراخ إذا مـا وقـع شـجار بينهـم وبـين أحـد مـن إخوانهـم وأخواتهم الأكبر منهم سناً، ويحتدّون في ذلك وفيما يجرونه معهم من حوار ونقاش، أو حين يبادلونهم النكات وعبارات الفرح والمرح، وقد تطول حالـة الاكتئـاب عنـد بعضهم إذا ما وقع شجار بين والديهم مهما حاول الوالدان اخفاءه عنهـم أو التسـتر عليه، حتى لا يشيع ذلك بينهم، وكذلك الحال إذا ما وقع هذا النقاش بين الوالديـن وبين واحد آخر من الناس، حتى ولو كـان مـن أصدقـائهم، وجـرى بشـكل ودي، بعيد عن الإثارة والغضب،إذ سرعان ما يتحلقون من حولهم، ويأخذون في التجـوال بيهم، وبطريقة ودية، تدعو إلى المصالحة والوفاق وكأنهم وبكل ما يبدو عليهـم مـن ملامح يريدون أن يكفّ الجميع عن هذا الحوار حتى لا تشتد حدته، ويتسع نطاقـه، ويؤدي إلى خلاف بين الطرفين، إنهم يرجون لو تعود الأمور عند جميع الأطراف إلى طبيعتها، لتشيع البهجة والسرور في النفوس مرة ثانية.

وللأطفال عواطفهم ومشاعرهم التي يحسّون بها، ويعبرون عنها، وهم يشاركون غيرهم الاحاسيس والمشاعر، شأنهم في ذلك شأن الكبار الراشدين وإن كان لكل منهم أسلوبه الخاص في ذلك. وقد يقسو الواحد منهم على الآخر في بعض الأحيان. ولكن ينتابهم الكثير من الضيق والألم إذا وقع عليه أذى أو ناله الضيق وعلاه الحزن والاكتئاب، ونادراً ما تجد طفلاً يقف إلى جانب الكبار الراشدين الذين يقسون على الأطفال مثله، فهم لا يرون رأيه، ولا يؤيدونه في ذلك. وقد يقسو أحدهم بعامل التجربة فقط، أو بفعل ما لاقي هو من قسوة وخشونة في تعامل الأخرين معه.

حدث ذات مرة أن أخذ صغيران يلعبان على أرض الغرفة داخل البيت، وما هي إلا هنيهة، حتى تناول أحدهما دمية مطروحة على الأرض رفعها بين يديه وأخذ ينظر إلى رفيقه نظرة يعلوها الشك والارتياب، مما جعل من يراقبهما يتوقع أن شيئاً ما بينهما سيحدث، ولكنه لم يتفوّه بكلمة، ولكن ما حدث بالفعل أن الطفل الذي كان يحمل الدمية أهوى بها على رأس صاحبه الذي انفجر باكياً وأخذ يصرخ من شدة الألم مما حلّ بصاحبه، وأصيب بخيبة امل شديدة دون أن يعروه الخوف، أو تندّ عنه أيه صرخة كانت.

اعتادت إحدى الفتيات الصغيرات وأحبت أن تردد عبارات تحمل في ثناياها الود، ودفء العاطفة فقد كانت تقول أحياناً لنفسها: ليس هناك ما أخافه فكل ما أقوم به هو نوع من الخلط والهزج، فلا تدعني أُجنّ من الغضب، تخلّ عن كل ما يثيرني ويغضبني.

وكانت تردد هذه العبارات على لسانها في أوقات متعددة بشكل طبيعي وعادي كلما ألمّ بها ضيق، وأحسّت بألم، وكانت تواصل الحديث، واللعب بشكل متواصل، وتبدي رأيها بكل صراحة ووضوح وبخاصة إذا كان في شأنٍ يخصها، أو يهمها أمره، أو كانت تُعقب على عمل قام به أحد الكبار، أو قولٍ قاله، لم يكن له في نفسها وقع حسن، أو أثر جيد، وقد تقول له إذا ما نظر إليها : أغرب عن وجهي، ولا تنظر إليّ ثم لا تلبث هذه أن تصبح في نظرها لعبة تسرّ بها، وتستمتع،

فتكرر الحديث، ينظر إليها فتقول : أزح نظراتك فيزيحها، ثم يوالي ذلك من جديد، وهكذا دواليك، وقد يتبادل الطرفان الأدوار.

قد يكون في هذه التجربة مالا يثير انتباه الكبار، أو تكون له في نظرهم أية أهمية ولكن له بالنسبة للصغار اثره ومدلوله، فهو يطلعنا على ما عند الأطفال من اتجاهات وميول أولاً، وتكون تجربة تربوية من جهة أخرى يتعلم منها الصغار، ثانياً ويفيد منها الكبار في بناء علاقاتهم مع هؤلاء الصغار بحيث تصبح علاقة هادفة لها أثرها في تنمية قدراتهم، والتعرف على ملكاتهم. وكثيراً ما ينطق الطفل بكلمات وعبارات ليتعرف أثرها في نفوس الكبار من حوله، وصداها عندهم،ورأيهم فيما قاله ونطق به، ليقف هو على حقيقته وجدواه بناء على ذلك.

وهناك الكثير من الأعمال الساذجة البسيطة التي يقوم بها الكبار أو الصغار قد تبدو تافهة لا تستحق الاهتمام، وإذا أمعنّا فيها النظر استطعنا أن نجعل منها لعبة ممتعة هادفة، قد يتعلم أحد الطرفين منها شيئاً ذا بال، وقد تكون درساً يفيد منها الطرفان، فيتعرف كل منهما على بعض ما عند الآخر من طباع وعادات، أو من ميول واهتمامات وقد يكتشف أحد الطرفين شيئاً جديداً عن الطرف الآخر لم يسبق أن خطر له على بال.

علينا أن لا نستهين بأي عمل يقوم به الطفل من تلقاء نفسه، وبوحي من ذاته، أو أي رد فعل يبديه على عمل قام به غيره، أو قول تفوّه به، أو تعقيب أو وجهة نظر أدلى بها وأبداها حول أمر ما عن طواعية واختيار، ومن ذاته، وتلقاء نفسه، وليس بناءً على تكليفٍ من الآخرين، أو أكراهه عليه دون رغبة منه، أو اهتمام.

يستمتع الأطفال في بادىء الأمر حين يقلدون الكبار فيما يقولونه، أو يفعلونه، ولكنهم -وفيما بعد- يبتدعون هم أنفسهم ألعاباً جديدة، ينتظرون من الكبار أن يقلدوهم بها، وقد تكون هذه الألعاب عرض الصدفة، دون سابق تخطيط أو تفكير، وهم يكافحون، ومن كل جنس ولون ومن كل حدب وصوب، ومن أجل بسط نفوذهم وسيطرتهم على كل ما هو في دنياهم، وما حولهم، لتكون لهم

كلمتهم المسموعة وينتابهم القلق والفزع حين يكتشفون أن لا أحد منهم وصل إلى هدفه وما يريده من بسط سلطانه وتعزيز كيانه، وبخاصة تلك الفئة منهم التي ليست لديها القدرة على الصبر والاحتمال، والمواظبة على مواصلة الكفاح.

وعلى هذه الفئة – وخلافاً لما هو عليه معظم الأطفال – أن لا تتطلع إلى العالم الخارجي الفسيح من حولها وأن تقتصر في ذلك على عالمها الخاص الذي يحيط بها، ويدور من حولها، وداخل ذاتها.

وقد يقوم الطفل بأشياء تجلب له الخوف فيما بعد، يقبلُ عليها في بادىء الأمر بدافع الفضول، وحب الاستطلاع ثم لا يلبث أن يستولي عليه الخوف من معاودة مزاولتها ، وتكرار حدوثها، وهو أمر يصعب معرفة أسبابه، والدوافع له، وطرق التغلب عليه.

ويمكن لنا أن نعلم الطفل ألواناً عدة من ضروب الشجاعة، والتشجيع، والتغلب على الخوف، فلديه ميل فطري ليكون شجاعاً يتغلب بشجاعته على مخاوفه، ويمكن أن ينمو هذا الميل عنده، وأن يقوى ويشتد إذا لم نقف – نحن الكبار– حائلاً دون ذلك بما تفرضه عليه من قيود، وموانع تحول دون ذلك و لم نحمّله في ذلك أكثر مما يحتمل، مع توفير أكبر قدر ممكن له من التشجيع.

وإذا توافرت لدى الطفل الرغبة ليقوم بعملٍ ما عبَّر عن هذه الرغبة بقوله: يجب أن أقوم به، وإذا انبثقت عنده هذه الرغبه، عبّر عن ذلك بقوله: لا أستطيع أن أقوم به ومن السهل علينا أن نتعرف على المصادر التي يستقي منها الطفل هذه الأقوال، وهذه الإيماءات ومن هنا، إذا ما أردناه أن يقوم بعملٍ ما قلنا له: عليك أن تقوم بكذا وكذا، أو نقول له إذا لم تتوافر لديه الرغبة والكفاية في ذلك: أنت لا تستطيع هذا، ولا تقدر على القيام به، وقد يكون في مثل هذه التجربة ما يجعل الطفل يعي ويدرك صراع الإرادة بينه وبين من يريد أن يُسَيِّرَ كل الأمور وفق إرادته وهواه، فإذا قلنا له: أنت لا تقدر على كذا وكذا نراه يجيبنا بحدة: عليّ أن أقوم به، وإن قلنا له: عليك أن تقوم به، أجاب لا أستطيعه ولا أقدر عليه، وهكذا

نراه يستمر على هذا الحال، ويصر عليه طالما توافرت لديه الرغبة والإرادة لذلك، ويغلب عليه الرفض والعناد كلما طلبنا منه شيئاً ما، أو كلفناه القيام به، وهو يسير على هذا النهج، بل ويصرّ عليه وإن كان يعرف نوع إجابته، سلبية كانت أم إيجابية، وكان متأكداً من ذلك، وفي هذا دلا لة على نزوعه للاستقلال، وعلى أن يصدر حكمه، ويرى رأيه بنفسه، وتكون إجابته صادرة عن إرادته، وبوحي من ذاته، وبخاصة إذا ما حاول أحدهم أن يملي عليه إجابة معينة أو يفرض عليه رأياً معيناً، حتى وإن كان متأكداً من صحة ما يقوله له غيره، ومن صدقه في إجابته.

وقد يكون جائعاً فعلاً، ولكن إذا سأله أحدهم، ما إذا كان جائعاً، ويحب أن يأكل تجده يجيب بالنفي إثباتاً لذاته، وتعزيزاً لكيانه، وتوكيداً لحريته واستقلاليته، فإذا قدمت إليه الأكل رغم إجابته بالنفي، تجده قد تناوله، وأخذ يلتهمه بالفعل.

ويصاب العديدون من الكبار بالفزع والخوف حين تبدو بوادر الاستقلالية عند الطفل، بينما يعتبرها المثقفون من الآباء مجرد مرحلة من مراحل النمو، لا بدّ لنا أن نتيح لها المجال، لتأخذ حدها، وتسير في مجراها الطبيعي، يعتبرون ذلك كما لو كانت مرحلة مرَضية لا بد أن تبلغ مداها، وستجد طريقها إلى الشفاء بتناول العلاج.

أما الآباء التقليديون فيحاولون أن يتصرفوا مع أطفالهم بما يثبت لهم ولغيرهم أنهم هم المسؤولون، وأن الكلمة هي كلمتهم، وأن القرار هو قرارهم وحدهم، وذلك كله بالرغم مما يشعر به الطفل عندها من تبعية، واتكال على الغير، وبالرغم من حاجته للتشجيع لإبراز كيانه، وتقوية الدافع لديه، لدعم استقلاليته.

ويحاول الطفل في هذه المر حلة من العمر أن يقوم بنفسة بكل شؤونه وما يختص به، والتي عادة ما يتناولها الكبار نيابة عنه، مما يؤدي أحياناً إلى مشاكل كثيرة بينه وبينهم، فتراه مثلاً يحاول أن يتناول طعامه بنفسه وأن يسكبه في صحنه، بدلاً

منه، كما يجب أن يشارك في أي نشاط يقوم به الآخرون غيره، سواء أسبقت لهم ممارسته أم لم يسبق له.

أما لماذا لا يستطيع الأطفال الأكبر سناً أن يقفوا في وجه ما يصيبهم من إحباط؟ ويحولوا دونه ودون وقوعهم فيه؟ فيرجع في الغالب إلى أن كل طفل يحاول أن يكسب رضا معلمه، أو إرضاء زملائه سيما وهم يعيشون حياتهم المدرسية في جو غالباً ما تسوده روح التنافس والغيرة، بدلاً من روح المشاركة والتعاون. وفي حالة نفسية يشعر فيها كل منهم بحاجته إلى إبراز كيانه، وإثبات ذاته، ولذا ترى كلاً منهم يحاول أن يكون هو في المقدمة تعزيزاً لهذا الكيان، ودعمه، وأن يثبت أنه قادر على الإنجاز شأنه شأن غيره من الطلبة حتى لا يصاب بخيبة الأمل التي تجعل منه أحياناً كثيرة موضعاً للسخرية والاستهزاء، إذا ما خانه الحظ، وحالفه الفشل.

إن مقدار ما يمكن للفرد أن يتعلمه في لحظة ما في وقت من الأوقات، يتوقف على نوع إحساسه ومدى هذا الإحساس في تلك اللحظة عن العمل الذي سيقوم به ويتعلمه، والفكرة التي تشكلت في ذهنه عنه وطرأت عليه من حيث قدرته على تعلمه وعلى مدى شعوره بقدرته وكفايته في القيام به وتعلمه، فحين يشعر الواحد منا بالكفاية اللازمة لتعلّم شيء ما، والقيام به، تعززت ثقتنا بنفوسنا، وأقدمنا على العمل والتعلّم ولدينا الثقة بقدرتنا على التغلب على ما قد يعترضنا من صعوبات، وما قد يواجهنا من مشاكل، ونكون بذلك أقرب إلى التفاؤل والقدرة على الإنجاز إذا ما كنا في حالة نفسية مريحة، تشعرنا بالأمن والإطمئنان، وتبعد عنا القلق والهمّ والاضطراب الذي يفسد علينا تفكيرنا، ويعكر صفوه، أما إذا راودنا العجز، واستولت هذه الفكرة على نفوسنا، وسيطرت عليها، أصبحنا إلى الإحباط أقرب منا إلى النشاط والإنجاز، والى روح التشاؤم أقرب منا إلى التفاؤل والأمل، لا يراود أذهاننا سوى ما سوف نواجهه من صعوبات وعجزنا عن مجابهتها والتصدى لها، وكأن كلا منا يقول: إن هذا بالغ الصعوبة، لا أمل في تخطيه والتغلب عليه، فلماذا أشق على نفسي لأقوم بعمل لا أمل في النجاح فيه؟

إن من أهم أركان التدريس الناجح أن يكون المعلم قادراً على التعرف عما يدور في خلد طلبته من أفكار، والوقوف على ما يتمتعون به من روح معنوية، والفكرة التي يحملونها عن أنفسهم وما عندهم من قدرات، ومدى ثقتهم بنفسهم، وقدرتهم على العمل والإنجاز، هل هم من النوع الذي يحسّ بعجزه، وعدم قدرته؟ وهل هم من النوع الذي يغلب عليه طابع الأمل والتفاؤل، أم طابع التشاؤم وخيبة الأمل؟ ويمكن للطلبة أن يتحولوا من أحد هذين الاتجاهين إلى الاتجاه الآخر بسرعة فائقة وبيُسرٍ وسهولة إذا كان المعلم نفسه يتمتع بثقة في نفسه، وبروح معنوية عالية، وبقدرته على الإنجاز، وإحداث التغيير عند طلبته، وكانت علاقته بهم علاقة عطف ومودة، وليست علاقة تسلّط واستبداد تسودهم روح التعاون وليس روح الفرض والإكراه. وفي ذلك يقول: (جون هولت *John Holt*) في كتابه (*Never too late*): ما يلي

حين يكون الطفل في وضع متردٍ، وحالة نفسية متدنية، تصبح أي محاولة لدفعه إلى الامام، أو حضه على ذلك، أمراً لا جدوى منه، ولا غَناءَ فيه، وقد يؤدي الأمر إلى خلاف ما نريده، فتهبط معنوياته، ويعروه الخوف، ويصيبه الاحباط جراء محاولتنا هذه، وبخاصة إذا شدّدنا النكير عليه، وأكثرنا من حفزه على الجد والاجتهاد، وأفضل ما نقوم به في هذه الحالة، هو أن نتراجع عما نقوم به، ونتجنب كل ضغط، وكل إلحاح عليه، وأن نبعث في نفسه الامل، ونسرّي عنه، ونوفر له الوقت اللازم ليعود لما كان عليه من هدوء وسكينة، بعيداً عن كل هياج أو قلق، فترتفع بذلك معنوياته، ويصبح أقدر على مواجهة المشاكل، وتحدي الصعوبات، يحدوه الأمل والرجاء إلى وضع أفضل ومعنويات أقوى، وروح أكثر مرحاً وتفاؤلاً فيعود إليه نشاطه ثانية، وبكل همّة ونشاط جديدين.

اتفق ذات مرة أن كان أحد الأطفال يتمشى ليلاً مع أسرته في أحد المتنزهات العامة، وحدث أن أشاح بنظره إلى أعلى فرأى القمر بازغاً، فأعجب بالمنظر، ودعاه ذلك إلى أن يلفت أنظار أفراد العائلة اليه، الذين واصلوا السير خلال لحظات قليلة،

وحين وصلوا أعلى الشارع الذي كانوا فيه حدّق الطفل بنظره ثانية إلى السماء، فرأى القمر في وضع آخر غير الذي كان عليه في المرة ألأولى، مما أثار دهشته واستغرابه، فما كان منه إلا أن أفاض الحديث عما رآه وشاهده، وحين عادوا إلى البيت كان في غرفة الجلوس مقعد وعليه وسادتان صغيرتان، ولسببٍ لا يعرف أحد كنهه تناول الأب إحداها وقذف بها في وجه طفله الذي التقطها، وقذف بها على أبيه، حيث وجد في هذا العمل لعبة ونشاطاً مثيراً.

لقد اعتقد الاب أن ما أمتع ولده – وحسب وجهة نظره هو – انه حين رمى بالوسادة عليه، تابعه بنظره، وقد حدد لوصولها إلى أبيه زمناً معيناً، وكان في هذا العمل ما يدل على دقة التنسيق والانسجام بين المسافة التي تقطعها الوسادة، وبين السرعة التي تقذف بها لتصل إلى المكان المقصود، وفي هذا تدريب جيد لتحديد العلاقة بين شيئين متغيرين أو أكثر كالسرعة والمسافة والزمن، حيث يتأثر الزمن ويتغير، بتغيّر كل من السرعة والمسافة، وهكذا.

ومن الملاحظ أن أفضل الألعاب التي نزاولها مع الأطفال، تنساب وتنشأ في أخيلتنا وعقولنا بشكلٍ عادي وميسور، وتنبع من الوضع القائم الذي نحن فيه، وكأنما هي آنية، ولِيدة ساعتها، والظرف الذي نمر به، إذ ليس من المحتمل أن نتوصل إلى ألعاب هادفة لمجرد أن نقوم لها بالتخطيط المسبّق، وإن كان من المحتمل الوصول اليها والاهتداء لها، إذا ما كان الهدف من اللعبة هو إمتاع الأطفال، وإدخال السرور إلى نفوسهم، وعلينا إزاء ذلك أن نكون على استعداد لمزاولتها، مهما كانت. ومهما كان نوعها، وأن نتوقف عنها دون أن يبدو علينا أية آثار للحزن والأسى إذا ما بدا أن الطفل يستمتع بها.

وقد تمر فترات حتى لمن يمتلك المهارات اللازمة لِلّعب والاستمتاع، نقوم بها بالمحاولة والتجرب دون فائدة ملموسة، أو أثر محسوس، مما يشكل عندنا تحدّياً يركب الواحد منا فيها رأسه، ويستمر في محاولته والفشل فيها حليفه ودون جدوى، ويصبح مثلنا في ذلك كما قال الشاعر:

كنا طحٍ صخرةً يوماً ليوهنها   فما وهت ، وأوهى قرنه الوعل

نقوم بهذه المحاولات بعناد واصرار شديدين دون أن يكون لما نقوم به أي معنى، أو أية فائدة، وما على المعلمين في مثل هذه الحالة إلا أن يعاملوا طلبتهم وكأنهم راجمات ألغام تطلق قنابلها لتدكّ أسرار مدينة معادية محاصرة.

واذا كنا نعرف الاسلوب الصحيح لعمل ما، وقمنا به بأسلوب خاطئ، عن سابق عزم وتصميم كان في ذلك ما يدعو للهزء والسخرية، وهو أمر يقبله الأطفال، ويؤمنون به، وغالباً ما يحاول الكبار أن يمنعوا الصغار من مزاولته وممارسته، والحيلولة دونهم ودون السير في هذا الاتجاه، مع أن هناك من يرى ضرورة ممارسة الصغار له، بل وتشجيعهم عليه، إذ ليس من الضروري أن نصيب دائماً في كل عمل نقوم به، وانما الخطأ أحياناً ضرورة لازمة لنفيد من أخطائنا ونتخذ منها مصدراً للتعلم المفيد القائم على التجربة والخطأ، وفي اتجاهنا هذا ما يجعلنا نتوقع الفشل والنجاح فيما نقوم به، فلا نصاب بصدمة قاسية يصعب التحلّل منها إذا ما فشلنا في بعض الأحيان، وانما يكون في هذا الفشل حافز لنا على مواصلة الجهد، وتجديد التجربة.

وفي مثل هذا الاتجاه، ما يؤيد وجهة نظر (بياجيه) وأتباعه باعتبار ذلك نوعاً مما أطلقوا عليه اسم (التفكير العملي)، ومن الواضح أن الأطفال يحملون في أذهانهم فكرتين في نفس الوقت حين يقومون بهذا العمل؛ وهما: الاسلوب الصحيح وهو الاسلوب الذي يفترض منهم تبنّيه، وتطبيقه، وهم على يقين من قدرتهم على القيام به، والثاني وهو الاسلوب الخطأ الذي يجب علينا أن نتحاشاه، وأن نبتعد عنه، ومع أن لدى الأطفال فكرة عن الفرح والمرح ويحبون ممارسته، إلا انه ليس لديهم فكرة واضحة عن أسلوب التهكم والسخرية، واستخدام النكتة لتطبيقه، فهم لا ينظرون للأمور، أو ما يمارسونه من سلوك بأكثر من زاوية واحدة، ولا يتبنون فيه بأكثر من وجهة نظر واحدة إلى أن يصلوا سن العاشرة، وقد يضحكون إذا ما سمعوا كلمات لا معنى لها، أو استُعملت استعمالاً خاطئاً، أو في غرض وهدف لا تدل عليه باعتبار ذلك عندهم نوعاً من التسلية والفكاهة والمرح. كما أن في مقدورهم أن يتعلموا

ألعاباً تعتمد على السبب والنتيجة، وفي مرحلة مبكرة من طفولتهم، وقد حدث ذات مرة أن وضع أحد الآباء خاتماً صغيراً على رأسه وطفله ينظر اليه، ولما أومأ برأسه سقط منه على الارض، وأحدث صوتاً مسموعاً، ولما وضعه على رأس طفله، هَزَّ الطفل كذلك رأسه، فسقط الخاتم على الأرض وأحدث دوياً مسموعاً كذلك، وكان من هذا لعبة ممتعة كررها الطرفان، الواحد تلو الآخر، ثم وضع الأب الخاتم على رأسه دون أن يقوم بأية حركة مهما كانت، ينتظر ما ستكون عليه ردة فعل طفله فما كان منه بعد أن انتظر عدة ثوان أن حرك رأسه كما سبق، وعندها أخذ الأب يحرك رأسه كذلك مما جعل الخاتم يسقط من عليه، الأمر الذي يبعث السرور في نفس الطفل، وهذا بدوره حدا الأب ليكرر المحاولة من جديد، ولمرات عديدة.

إن ما تنطق به هذه الالعاب، وما تدل عليه وتوحي به، هو كل ما نبغيه ونريده منها، وليس أي شيء آخر، والسبب الذي يدعونا لمشاركة الأطفال ألعابهم، هو ما نكنّه لهم من مودة واحترام، وما نبديه لهم من عطف وحنان، وما نجد في هذه المشاركة من متعة وسرور متبادلين مع الأطفال. إن سرورنا بالطفل، وبالألعاب التي نجعل من ممارسته لها متعة في نفسه، لها أثرها البارز، وأهميتها التي لا تنكر في تعلم الطفل، وتربيته، وإكسابه الخبرة والتجربة الحياتية، وتنمي ما عنده من مواهب وقدرات ولو اقتصرت اهداف هذه الألعاب على مدى إنجاز الأطفال في المهارات الآلية والحركية وتجريدها مما تحدثه في نفوسهم من سرور ومتعة، يشبعون بها حواسهم وعواطفهم لكنّا بذلك قد جردنا مثل هذه الألعاب من معناها، واصبحت في نظر الجميع جسماً بلا روح، ومبنى دون معنى، وإذا واصلنا السير على هذا النهج التجريدي مع الأطفال، دون احتساب لدورنا فيها من تنمية للعواطف والأحاسيس وتهذيبها فسوف نجد، وبعد برهة من الزمن أنّهم سيرفضون القيام بأي عمل أو نشاط ندعوهم إليه، وإذا ما شاركوا فيها، بشكل آلي مجرد عن أية روح أو متعة، شأنهم في ذلك شأن عملهم المدرسي الذي يزاولونه في المدرسة، مجرد عمل روتيني آلي قد فقد كل روح ومتعة، لم يكن الدافع عندها لهم للقيام به المتعة والاهتمام وإنما مجرد إرضائنا، وعدم إغضابنا.

وفيما يلي قصة حدثت مع (John Holt) احد الباحثين المشهورين في تعليم الأطفال، حيث يقول: قبل أن يحلّ موعد الدوام الرسمي داخل الصفوف في المدرسة بحوالي أربعين دقيقة، حملت بين يدي آلة طابعة دخلت بها إلى الصف ووضعتها على الطاولة في إحدى زوايا الغرفة دون أن أنبس ببنت شفة، أو أتفوه بأية كلمة، وبدأت العمل عليها ببطء شديد، فكنت أطبع حرفاً واحداً في كل مرة، وبعد فترة من الزمن تحلّق الأطفال على مسافة قريبة مني، وأخذوا يرمقونني بنظرات حادة، ثم أخذ بعضهم يقترب مني رويداً رويداً، إلى أن تقدّم أحدُهم، واقترب مني كثيراً، وسألني ما إذا كان باستطاعته أن يقوم هو بالطباعة بدلاً مني، فأجبته: بكل تأكيد، إذا كانت لديك الرغبة في ذلك.

و لم يطل بنا الزمن، حتى أبدى كل منا رغبته في أن يكون له دور في ذلك، وكلما بدأ أحدهم العمل على الطابعة، تحلّق الأخرون حوله يتدافعون نحوه بصمت وبشكل مستمر كما لو كانوا ينتظرون بفارغ الصبر قطاراً للركاب، ليأخذ كل منهم دوره والجلوس في مكانه داخله.

لقد كانت الآلة الطابعة شيئاً مالوفاً لديهم، ومع قوة رغبتهم في العمل عليها لم أسمح لأي منهم بالعمل عليها لأكثر من خمس دقائق في كل مرة، وإن كانت هذه الفترة من الزمن ليست كافية للتفحص والتدقيق أو استكشاف نوع العمل الذي يتم على الآلة للتأكد من مدى دقته وصحته، في الوقت الذي كان الأطفال الآخرون يتزاحمون ويتدافعون حول زميلهم ليقوم كل منهم بدوره في الطباعة على الآلة : الأمر الذي سبّب القلق وتشتت الانتباه لمن كان يعمل منهم عليها. ويبدو أن الآلة والطباعة عليها قد نالت إعجابهم لدرجة حفزت بعضهم على الدوام في المدرسة والوصول اليها في وقت مبكر كل صباح، يتسابقون للوصول إلى مكتبي، يطلبون مني السماح لهم أن يقوموا بالطباعة، أو بالمزيد من الوقت لذلك، واتفق بعد بضعة أيام وأنا أهم بدخول أحد الصفوف، وإذا بأحدهم يناديني، ويرجو لو أُحضر له آلة الطباعة بعد انتهاء اليوم المدرسي ليمارس عليها هوايته في الطباعة،

وتَبعه طالبان آخران، يطلبان الطلب نفسه، واتفق أن عَرف أحدهم كيف نستبدل الشر يط الأسود في الآلة بآخر أحمر. الذي بدا على الورقة بعد أن مارس الطباعة عليه، ولما عرف بقيةالطلبة بهذا الاكتشاف الجديد، جلب انتباههم، وأثار اهتمامهم، وطلبوا أن يمارسوه، وقد وجدوا متعة ملحوظة حين كانوا يطبعون بحروف كبيرة بارزة ، وقد حدث أن أتقنت إحدى طالبات الصف في السادسة من عمرها الطباعة وبمستوى جيد ونظراً لتعاطيها الطباعة بالحروف وتعاملها بالكلمات أصبحت قادرة على أن تقرأ وأن تكتب، وتميز الحروف الهجائية بعضها عن بعض دون أن تتلقى مساعدة من أحد، وقد وجهت عندها لأبيها رسالة تقول فيها: والدي العزيز، أنا أحبك، وأحب غرفتك، مما حفز أخاها وعمره أربع سنوات ليحذو حذوها، ويقوم بالعمل نفسه، ولكنه تعثر، و لم يستطع أن يكتب سوى كلمتين، هما: والدي العزيز، وقد أخطأ في إملائهما رغم أنه تلقى بعض المساعدة في ذلك، ويحتمل أن عدم إتقانه التهجئة والنميز بين الحروف هو الذي سيطر على تفكيره وطغى على عقله، لدرجة لم يَعُد معها قادراً على استحضار كلمات جديدة.

كما أن طفلاً آخر أحب أن يستكشف كيف تقوم الآلة الطابعة بطباعة الحروف على الورقة، وكان كلما طبع حرفاً حاول أن يتحقق من صحة الطباعة بالمقارنة بين شكل الحرف وبين صورته على الورقة بعد طباعته، وقد يكون في عمله هذا ما يحفز الطلبة الآخرين على ملاحظة أشياء أخرى غيرها، تؤدي بهم إلى اكتشافات جديدة، وبوسائل جديدة هي من بنات أفكارهم، وقد علاه الزهو والخيلاء حين نظر إلى ما في الورقة أمامه من حروف وأعداد، ووجد من ضمنها الرقم (5) الذي كان يعرفه سابقاً، فأثار عنده الدهشة والاستغراب، وعلاه جراء ذلك الكِبر والخيلاء. وكان كثيراً ما يحاول - وبجدّ واهتمام - أن يتعرف على الحروف التي يتشكل منها اسمه أو يتعرف على بعضها على الأقل، كما كان يُقبل هو وغيره من زملائه، وبكل لهفة وشوق، على ترديد جمل سمعها من غيره، أو

عبارات أو أسماء كان لها صداها في نفسه، ورنين في سمعه، مما أثار في نفسه الإعجاب بدافع ما تركته عنده من أثر حين ننطق بها أمامه، وقد يستأثر بها لنفسه، فلا يحبّ من غيره أن يكررها على مسمعه.

وقد يستثير الطفل ما تحدثه الآلة من حركات أو صوت أثناء الطباعة، أو ما تتركه من أثر على الورقة التي تطبع عليها، فيحاول عندها أن يتعرف على عملها، وكيف يتم لها ذلك، ثم يحاول بعدها أن يتعرف على ما تتركه من آثار على الورقة، ليتعرف حقيقتها بدافع من الفضول، وحب الاستطلاع.

وقد يخطر ببال هؤلاء الأطفال أن يبحثوا عن العلاقة التي تربط بين الكلمة المنطوقة والكلمة المكتوبة، والعلاقة بين الرمز المكتوب والمنطوق، فالكتابة في نظرهم، وكما يتصورون، هي الاسلوب لرسم أنواع معينة من العلاقات والإشارات التي يحبّها الكبار الراشدون كثيراً، وكأنها في نظرهم لا تعدو أن تكون لعبة يمارسها الكبار بالورقة والقلم، ولا علاقة لها باللفظ والنطق.

وهناك فارق ملحوظ داخل الصف بين المتفوقين في ذكائهم من الأطفال، وبين من هم دونهم في مستوى هذا الذكاء، فالمتفوقون يستخدمون الأساليب والطرق العلمية باسلوب طبيعي حسب الخاطر بحصافة وذكاء، كما يستخدمون أسلوب التجربة والخطأ، كل ذلك في ممارساتهم التعلمية وبشكل ملفت للنظر، وهم لا يستخدمون هذا الأسلوب للتعرف على ما يريدون أن يتعرفوا عليه فحسب، وإنما هم يقومون بذلك عن وعي وتصميم، عالمون بما يقومون به، وعن وعي به، والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو :-

هل الذكاء هو العامل الرئيس في سلوكهم هذا الطريق، أم أن الأسلوب نفسه هو الذي يولّد عندهم مثل هذا الذكاء ؟

من الممتع جداً أن نرى ونقع على ما يمكن أن يكشف لنا عما سيكون عليه الطفل في المستقبل، حين نخلي له السبيل، ونهيء له الجو المناسب ليكشف عما عنده من خبايا خفية تظهر لنا حقيقة مواهبه وميوله وقدراته، وهو في سن مبكرة.

فبعضهم يجد متعة في التعرف على ما يقع بين يديه، وتحت بصره من آلات وأدوات، كيف يثبتها في مكانها الصحيح، وكيف يستعملها، وكيف يفيد منها حين يقوم بأعمال أخرى، وقلما يهتم كثيراً بالقراءة والكتابة، وهو قادر على ذلك يرى هو وجوب ذلك وضرورته، يؤمن بذلك بدافع ذاتي من نفسه، كشفت عنه حاجته له، وآمن بفائدته، وضرورته. وأن عنصر الكلمة في رأيه، بموجب الظروف البيئية والحياتية التي تحيط به، ليس هو الاسلوب الذي يختاره ليتعرف على ما يحيط به، ويكشف به العالم من حوله .

وقد نرى آخر يُعجب بالنطق والكلام، وبالتعرف على الألفاظ ومدلولاتها، ويجد المتعة في ذلك سواء في القراءة أم الكتابة، وقد يعمد بعضهم حين يبلغ سن العاشرة إلى أن يكتب سيرته الذاتية، عن سنواته الأربع الأولى في عشر صفحات، أو اثنتي عشرة مثلاً، وقد يبدأ قول الشعر وكتابته بعد سنوات قليلة من ذلك، وقد يستمر في ذلك فيما بعد.

ولنا أن ندرك ما يمكن للأطفال أن يتعلموه من خلال مشاهدتهم ومراقبتهم لغيرهم، وهم يعملون في ميدان الواقع العملي، وفي السن التي تمكنهم من مراقبة ما يقوم به غيرهم، وملاحظتهم لهم بشكل واعٍ وهادف، وهو أمر ليس من السهل القيام به، أو السير على نهجه ومنواله، وبخاصة أن الكثير مما يقوم به الكبار لا يعتبر في نظر الطفل في واقع الأمر عملاً بالمعنى المطلوب، أو بما يدل عليه مفهوم العمل الحقيقي، لأنه لا يتم بنهج وأسلوب يستطيع الأطفال فهمه واستيعابه، وبما يتمشى مع مهاراته ومستواه العقلي، فالأمر في نظر الأطفال في هذه الحالة لا يخرج عن العمل الذي تقوم به الآلات، فالطفل - وإن لاحظ وشاهد- لا يستطيع أن يتعرّف على اسلوب عمل هذه الآلات، وحقيقة عملها، ومع هذا لا يزال هناك أعداد وفيرة من المهنيين من جميع الأنواع، وفي مختلف المجالات.

وكم يكون جميلاً ومفيداً في آن واحد معاً، لو استطعنا أن نجد أسلوباً أو طريقاً يتمكن به الأطفال من المراقبة والملاحظة وأثناء مزاولة العمل، وتكون هناك

الفرصة الكافية ليطرح أي منهم ما شاء من الاسئلة مع أصحاب المهن المعروفين بخبرتهم ومهارتهم فيها، ويتلقون عنها الاجابة الصحيحة، بشكل كاف ومقنع، كما يمكن للأطفال أن يتعلموا، وأن يدركوا أن العبارات المعينة التي تلازم أعمالاً معينة، وتصاحبها تتلاءم ومواقف وحالات معينة، وأن كلّ عبارات منها تستعمل في حالة خاصة تتلاءم وطبيعة العمل المطلوب القيام به، فهل استعمال اللغة على هذا النحو هو اسلوب قابل للتقليد، والجواب على ذلك بالايجاب ولكن إلى حد ما. على أن لا يكون التقليد في ذلك تقليداً أعمى دون إعمال الفكر، أو دون الوصول إلى هدف معين، وانما يجب أن يكون بأسلوب ينمّ عن عملية اتصال هادفة له أسلوبه، وله هدفه، وله معناه ومغزاه، فإذا فهم الطالب أن العبارة التي تنطق بها ويسمعها تدل على العمل الذي نقوم به تطبيقاً لهذه العبارة، أي أن هناك توافقاً بن اللفظ والمعنى، أو بين ما نسمعه، وما نراه ونشاهده على صعيد التطبيق العملي، يصبح السؤال في هذه الحالة: كيف يتمكن الطفلْ من أن يستخدم العبارة نفسها في سياق آخر غير السياق الذي يسمعها فيه واستوعب معناها منه، أي كيف يستطيع أن يستخدم كلمة أو عبارة ما فهمها وتعلمها في موقف آخر فيما بعد؟

قد يكون ذلك ممكناًاذا ما سمع هذه العبارة في سياق آخر، أو في موقف آخر، يدرك الطالب منه أن أي كلمة أو عبارة يسمعها ويستخدمها ليس استعمالها مقصوراً على موقف معين، أو حالة معينة، وانما يمكن استخدامها في أكثر من موقف، وفي أكثر من حالة، إذا ما كان هناك تشابه بين هذه المواقف والحالات، فليس هناك كلمات وعبارات مرهونة على موقف معين ومحدد.

وفي هذا تقول إحدى الامهات عن طفلها الذي تعرض لكثير من التجارب والمواقف، ومارس الكثير من الأنشطة والألعاب حتى أفاد من ذلك الكثير في تنمية مختلف مهاراته الجسمية والذهنية ليس بأسلوب، (أنظر وقُل)، وانما بالأسلوب الأهم من ذلك، وهو : (أنظر، وراقب، ثم اعمل).

لقد أصبح هذا الطفل جراء ذلك أكثر آفراد العائلة قدرة على الملاحظة والمراقبة والاستنتاج، وأكثرهم قدرة على التفكير والتعمق فيه، سريع الاستجابة، ويكره أن يتولى أحد تعليمه،إنه يريد أن يعلم هو نفسه بنفسه،وأن يتعلم من كل ما يراه ويسمعه. إنه يحبُّ أن يتعلم الكثير، وأن يختزن جميع أنواع ما تعلمه من حقائق ومفاهيم، وقدرة على التحليل والاستنتاج في مواقف جديدة في المستقبل، وحيثما تتطلب الحاجة ذلك، فضلاً عن انه كان يمارس العمل بكل آلة أو أدوات تقع بين يديه كالشاكوش والمعول والمجرفة، وغير ذلك من الأدوات التي تستخدم في البيت والحديقة، وبكل عناية ومهارة فائقة، كما تولّدت لديه الرغبة في المشاركة والعمل داخل البيت وخارجه كالزراعة والسقاية، وقص العشب وتقصيره، وتقليم الاشجار والازهار، يلبي دوماً ما عنده من رغبة في الاستطلاع، وحب المعرفة، اما إذا حاول أحد أن يعلمه الحروف الهجائية، عزف عن ذلك بكل عنادٍ واصرار، لأنها رموز لا معنى لها عنده، ولا يستطيع توظيفها والافادة منها، وأصبحت في نظره غير ذات أهمية أو موضوع، وقد يصيبه الاحباط ويفقد القدرة على الصبر والاحتمال إذا ما أصررنا عليه في ذلك، وقد يشتد سخطه، ويزداد ضيقه فيذرف الدموع بسخاء، واذا كان هذا ما يحدث معه خارج المدرسة،فكيف به حين يكون داخلها!

طالبة كانت مجدّة، ومثابرة، ولكنها وبالرغم من أن علاماتها في جميع المواد الدراسية مرتفعة إلا أنها كانت تقلق كثيراً خوفاً من أن تتدنى هذه العلامات، وتقل عن المستوى الذي تريده، وترغبه، وقد كانت حالة القلق هذه تلازمها مهما ارتفع مستواها مما سبَّبَ كراهيتها للمدرسة، وعدم الرغبة في مواصلة الالتحاق بها.

وأشد ما يكون الأطفال حباً للتعلّم حين لا نضغط عليهم في ذلك، أو نقسو عليهم في طلبه وتشتد، وانما حين يكون تعلمهم بملء ارادتهم نابعاً من اهتمامهم به، وبدافع ذاتي من نفوسهم، وكثيراً ما يجد الآباء معارضة شديدة من أطفالهم حين يقومون على تدريسهم في البيت، أو يطلبون منهم ذلك ويلحّون عليهم فيه، فتراهم يضربون عرض الحائط بكل جهد يبذله الآباء في سبيل ذلك، وبكل تودد يبدونه

نحوهم، فيرفضون – وبشدة– كل مساعدة يعرضونها عليهم، ويقفون في وجه أي محاولة من هذا القبيل وبكل إباء وشمم، لأنهم يسمعون من خلال ذلك منهم رسالة مبطنة مؤداها : أنك لم تصل حداً من اللياقة والكفاية تدرك معه أن هذا يستحق منك الاهتمام ويجدر بك أن تتعلمه، وحتى لو توفر لك ذلك، فلست مؤهلاً له.

وإزاء هذا الشعور عندهم تجدهم دوماً يغضبون من ذلك، ويتأثرون به الأمر الذي يحفزهم على أن يطلبوا من والديهم أن يتركوهم وشأنهم وأن يوكلوا الأمر لهم وحدهم دون تدخل من أحد أو من أي كان وهو مطلب عادل علينا أن نلبيه لهم، ذلك انهم إذا ما كانوا بحاجة إلى آبائهم، فلن يترددوا في طلب ذلك منهم، وبعبارة أخرى علينا أن لا نقدم لهم أية مساعدة إلا إذا كانت بطلب منهم، نابعة من رغبتهم وإرادتهم، واذا ما أرغمناهم على ذلك تولّد لديهم الانطباع بعدم قدرتهم على التعلّم، وخالطهم الشك والريبة فيما عندهم من قدرات، وبثقتهم بأنفسهم، ونكون بذلك – وعن غير قصد منا – قد عملنا على هدم ثقتهم بأنفسهم، وبقدرتهم على التعلم، وكنا كمن يعمل على اقناعهم انهم كسالى، لا يحبون الاطلاع، والتزود بالمعرفة، وبذلك نكون قد حققنا المخاوف التي تنتابنا بسببهم، وقلقنا الدائم عليهم، وعلى مستقبلهم، وتصبح الشكوك فيما يختص بهم، حقائق ثابتة على صعيد الواقع.

من الركائز الأساسية التي تقوم عليها التربية في البيت، أن لا يجد الطالب نفسه فيه، وكأنه مكان مغلق تحدّه فيه الحدود والقيود، كما هو حاله في المدرسة، وانما يحب نفسه أن يتمتع بجو بعيد عن الكبت والارهاق، تتوافر له فيه الحرية المعقولة، فلا تكون حرية مطلقة، وتتوافر الفرصة لديه ليشارك الكبار فيها اعمالهم، ويمارسها معهم، باعتباره أحد أفراد الأسرة، له ما لها من حقوق وعليه ما عليها من واجبات، وبخاصة إذا ما أبدوا رغبة في ذلك، كما يحصل مع العديدين منهم.

وقد يصاب الطفل بالدهشة والاستغراب، إذا ما رأى في البيت أدوات ومواد لا تتوفر له في المدرسة ولا يعرف عنها شيئاً لأنها خارج نطاق المناخ المدرسي، فتتولد لديه الرغبة عند ذلك في العمل، وحب الاطلاع، والتعلّم، وعلينا أن نزوده في

هـذه الحالـة بكـل مسـاعدةٍ تسـاعده علـى ذلـك، وتحقيـق مـا يريـده مـن متطلبـات واحتياجات.

لقد اعتاد بعض الآباء والأمهات أن يسألوا أولادهم في بداية كل عام دراسـي عمـا سيدرسـونه في عـامهم الدراسـي الجديـد، فيجيبونهـم ليـس بدافـع التذمـر والشكوى، وانما بدافع سرد الحقائق وكشـفها: سـنتعلم هـذا العـام مـا سـبق لنـا أن تعلمناه في العام الماضي، وهذه حقيقة واقعة ما دام اعتاد المعلم أن يراجـع مـع طلبتـه في بداية كل سنة دراسية، ما سبق أن علمه لهم في السنة الماضية.

وقد اتفق مع احدهم حين بلغ عامه الثاني عشـر أن درس مسـاقاً عـن الفلـك الذي أحبه، وتعلم الكثير عنه، ولكنه لم يستطع أن يواصل رغبته هذه، ويعمـل علـى اشباعها مادام في المدرسـة، وقـد حـدث فيمـا بعـد أن تضـايق مـن المدرسـة كثـيراً، وأصبـح لا يذهـب اليهـا إلا للاجتمـاع مـع اصدقائـه العديديـن، ليشـاركهم بعـض انشطتهم الرياضية، وغير المنهجية، والتي كان يتقنها، مع انـه لم يسـبق لـه مزاولتهـا. ولم يبدأ المشي إلا في عامه الثالث من عمره.

وحدّث معلم آخر فقال: أحضرت معي إلى المدرسـة (آلـة عـزف .. كمـان) دخلت بها إلى غرفة الصف وسمحت للطلبة ن يعزفوا علها ويعبثـوا بهـا، كـل منهـم بدوره باستثناء من أبدى منهم خوفاً وحذراً، وقد مرّ كل منهم بأدوار ثلاثة في نفس الوقت، حيث كان كـل منهـم يدير آلـة العـزف لتعمـل ويستمتع بما تخرجـه مـن أصوات، كما يشكل لهم هذا العمل بحد ذاته تجربـة علميـة تظهـر آثارهـا بوضـوح، وبشكل مميز بعد تكرار العزف عليها مرات عدة يلبّون مـن خلالهـا مـا عندهـم مـن حب الاستطلاع، ليحصلوا على ما حصل عليه غيرهم من متعة الانجاز، ثم يقومـون بعدها بتغييرات في طريقة الأداء، وإجراءاته، ليروا بأعينهم أثر ما أحدثـوه مـن تغيـير وتبديل قاموا به بأنفسـهم، وبحركـات أيديهـم وأصـابعهم، عـن وعـي منهـم، وعـن قصد، وعندها يأخذون في ربط الاثر بالمؤثر، ويعيدون التجربة مرات عدة، ليتأكدّوا من كلٍ من الأثر والمؤثر أو من السبب والمسبب وعلاقة كل منهم بـالآخر، وبذلـك

يكونون قد قاموا بتجربة علمية عمادها السبب والنتيجة، الأمر الذي يشجعهم على القيام بتجارب أخرى يلبون فيها نزعة الاستكشاف التي عندهم، والمتعة التي يحسّون بها نتيجة ما توصلوا اليه من نتائج.

واذا ما قاموا بالعزف على البيانو، أخذوا فيما بعد بتفحص الأصوات، وطبيعة كل منها التي تنجم عن تحريك كل وتر بعينه، ليربطوا ما بين الطرفين، من الوتر والصوت الذي أخرجه، ويعرفون العلاقة فيما بينهما، فيتعرفون على الوتر الذي ينتج لحناً معيناً، ثم يأخذون في تمييز الأصوات، بعضها من بعض، وفيما بعد بالتفكير فيما يقومون به، ويربطون الاسباب بالنتائج، وهم في ذلك بحاجة إلى كثير من المواد المحسوسة يستعينون بها لتمثل الحقائق أمامهم حية ظاهرة، وعندها يصبح للنتائج عندهم معنى يدركونه، ويتفهمونه.

ويبقى السؤال: - هل يقوم الأطفال- وبخاصة الصغار منهم - بالأعمال التي يرون غيرهم يقوم بها بدافع من التقليد؟ وبشكل آلي يخرج عن نطاق التفكير؟ ليروا ما إذا كانوا سيحصلون على النتائج نفسها التي حصل عليها غيرهم؟ فيما لو قاموا بما قام به هذا الغير؟ أم أنهم يقومون به نتيجة تفكير وإمعان، وقد يكون ترجيح أحد الأمرين على الاخر، يعتمد على المرحلة العمرية التي بلغها كل منهم، وقد تكون النتيجة التي يحصلون عليها من قيامهم بعمل ما، هي التي تستأثر باهتمامهم في بادئ الأمر، ولا شيء غيرها يدعو لذلك، ولكنهم وبعد فترة من الزمن يدركون أن هناك فارقاً بين ما يحصلون عليه من عمل قاموا به هم بأنفسهم، وبين ما يحصل عليه غيرهم، من عمل قام به هذا الغير، كما يدركون أن النتائج لن تكون متطابقة بشكل كامل، وإن كان هناك بعض أوجه التشابه بين الطرفين، فهناك بعض وجوه الاختلاف، وقد يتسرب اليهم الملل نتيجة القيام بأشياء وأعمال لا معنى لها عندهم، وليست لها في نظرهم أية أهمية، الأمر الذي يدفعهم للتفكير فيما يقومون به. وتحري العلاقة بين الاسباب والنتائج، ثم العمل على الربط فيما بينها وما لم يقطع عليهم الكبار حبل تفكيرهم هذا، أو يفسدونه عليهم، أو يحرفونه عن مساره

الصحيح، فانهم سيفيدون مـن تفكـيرهم وتبصرهـم بكـل موقـف حيـاتي يجـابههم، حيث يزودهم هذا الاسلوب من التفكير بمعلومات وبيانات غير محسوسة تعتمد على التفكير المجرّد، ويصعب إعداد أسئلة تتناولها، ونحصل بها على اجابات تتضمـن هـذه المعلومات، وتتعلق بها، وهم في الوقت ذاته أقدر من الكبار علـى التقـاط اللمحـات المضيئـة الـتي تمـر في خـاطرهم أثنـاء تفكـيرهم وتمدهـم بأفكـار وإجابـات إبداعيـة، ومعلومات جديدة تتعلق بما يفكرون به، ودون سابق توقـع أو انـذار، وهـم كذلـك أقدر منهم على الوصول إلى قرارات حاسمة وسريعة على استخلاص النتائج، وطـرح كل ما يبدر على أذهانهم من أفكار لا تؤيـد مـا يعتقدونـه ويدافعـون عنـه، ومـاهو خارج عن وجهة نظرهم في أمر ما كونوها لأنفسهم عنه، وهـم قـادرون في الوقـت ذاته على استبقاء ما يدعم رأيهم ووجهة نظرهم، وهذا أمر حيوي ومهارة لابدّ منها لمن أراد أن يكون له تفكير صائب وفاعل في الوقت نفسه، وهـو أمـر نعلمـه للطلبـة ونحن في عجلة من أمرنا، ليفكروا كما نفكر نحن الكبار، وبالاسـلوب الـذي نفكـر به. وهو أسلوب قد يعود عليهم بعواقب وخيمة، فيفسد عليهـم ثقـافتهم وتربيتهـم، وإطلاق أفكارهم من عقالها، والامعان فيها بروية وتبصّر ليخرجوا من ذلـك بفوائـد تعود عليهم في حيـاتهم بفوائـد عاجلـة، وأخـرى آجلـة، في التعـامل مـع مشـاكلهم الحياتية، وبكل ثقة واطمئنان.

الفصل الثالث
الكلام والحديث

* النمو اللغوي.
* كيف نتعلم الكلام والحديث.

النمــــــو اللغـــــــوي

اللغـة هـي أكـبر انجـاز وأكثرهـا أهمية في حيـاة البشـر، وتاريخهـا الطويـــل، باعتبارها الوسيلة الأسهل، وأكثر فاعليـة في تواصـل البشـر، وتفـاعلهم مـع بعضهـم بعضـاً، فهـي لغـة التخـاطب والتفـاهم فيمـا بينهـم، ويسـتجيب الصغـار للغـة الـتي يسمعونها قبل أن يستطيعوا استخدامها، كما يتعرفون على الكثير مما يسـمعونه مـن مفردات من غيرهم، لتصبح فما بعد ثروتهم اللغويـة، بـل وحتـى قبـل أن يسـتطيعوا النطق بها.

ومـع أن الصغـار في مراحـل طفولتهـم المبكـرة لا يسـتطيعون أن يعبّروا عـــن أفكارهم وأحاسيسهم بالكلمــات، إلا أنهـم يقـدرون علـى ذلـك بمـا يخرجونـه مـن أصوات، وما يعلوها من نغمة خاصة ونبرة مميزة، فيها التعبير الكافي الذي ينـم علـى دلالته ومعناه، وهم يمرون في مراحل متعددة في تعلمهـــم اللغـة، حيـث يتطـورون في ذلك من أصوات مبهمـــة في بـادئ الأمـر إلى كلمـات ومقـاطع معينـة، لكـل منهـا مدلوله الخاص، كما نجدهم يستخدمون الصـوت كوسيلة للاتصـال مـع مـن يحيـط بهم، ويقوم على رعايتهم، ويجدون فيها متعتهم، وكثيراً ما يضحك الواحـد منهـم، ويعيد ما سمعه من غيره من أصوات.

وقد يعتقد البعض أن اللغة ليست ضرورة للصغار، ما داموا لا يفهمونها، ولا يقدرون على استخدامها ولذا فليس هناك من حاجة لنا لنعمل علـى رعـايتهم فيهـا، وإيلائها منا أية عناية، وهو اعتقاد خاطئ جانبه الصواب فالأسلوب الـذي يقـدرون به على فهم ما تعبر عنه ملامح الوجه، وما تدل عليه نبرة الصوت من حيـث الرضـا والقبول مثلاً، أو على الغضب والنفور، قادر كذلك على أن يمكنهم من فهم مدلول الكلمات، وبخاصة إذا ما صاحبها نبرة تدل على هذا المدلول.

كيف نتعلم الكلام والحديث

شاهدت ذات يوم طفلاً بصحبة أمه في رحلة للتسوق، وفي الوقت الذي كانت فيه الأم مشغولة بتوفير ماهي بحاجة اليه من السوق، كان هو كذلك مشغولاً في الأمور التي تهمه والتي تلبي شيئاً من احتياجات طفولته، ثم وجّه نظره للفواكه التي كانت معروضة على اختلاف أنواعها، وما لبث أن أطلق من فيه كلمة رددها مرات عدة، لم أستطع أن أتبيّنها بشكل صحيح، ولكني استطعت أن أستقرئها من بين شفتيه، ومن أمارات وجهه التي تدل على ما يريد أن يقوله، ويفضي به، فكأني به يقول:- شكراً، شكراً، . أخذ يرددها مراراً لما كان لها من أثر في نفسه، وما تَبُثُّهُ من حلاوة من بين شفتيه.

يطرب الأطفال، ويسرّون لسماع الأصوات، أما كيف يتشكل هذا الصوت عندهم، ويخرجونه من أفواههم، فهو أمر لا يقل أهمية عن أهمية الصوت نفسه، وسحره في نفوسهم، ويدرك من يلاحظ الأطفال، ويراقبهم مدى ما يعتريهم من سرور وابتهاج حين يكتشفون لأول مرة كيف يحبّون الآخرين، وهو أمر لا يتعلمه الأطفال بالتلقين، أو بالتقليد والمحاكاة، وليس هناك من أم تعلمه لأطفالها.

لقد روت (ميلسنت شين *Millicent Shinn*) في كتابها (سيرة حياة طفلة) الحادثة التالية عن طفلة لم تتجاوز من عمرها الاسبوع السابع: قامت الطفلة بعد أيام من اسبوعها السابع بعملٍ يدعو للدهشة والاعجاب، فقد استلقت على ظهرها، تخرج أصواتاً خافتة، وفجأة ندّت منها صرخة نجمت من استعمالٍ لجميع أعضائها الصوتية التي تفاعلت معاً وكأنها احست معه بضرورة عدم إخراج مثل هذا الصوت الغريب. فخلدت في الحال إلى صمت عميق، وعلت وجهها أمارات الحيرة والاضطراب، و لم يكن هذا ما يدل على بزوغ أسس الذاكرة عندها فحسب، وانما يدل على ظهور عاطفة جديدة كذلك، وهي الدهشة والاستغراب البالغين.

ومن الوضح أن نقرّ ونعترف بأن صغار الأطفال يخرجون أحياناً أصواتاً بمحض الصدفة، وبشكل فطري وطبيعي، ويجدون في ذلك متعة قوية، وبما يراودهم من مشاعر وأحاسيس جرّاء ذلك، وفي نيتهم أن يجدّدوا المحاولة من جديد، ثم يأخذوا في تقليد ما يسمعونه من أصوات تنطلق من حولهم، يحاكونها بشكل واعٍ وعن قصد منهم.

ولو تساءلنا عن السبب الذي يدعو الأطفال لتشكيل الأصوات، ومحاولة إخراجها، وما إذا كانوا يقومون بهذا العمل بدافع فطري، شأنهم في ذلك شأن البكاء؟ لكن يبدو أن الأمر ليس كذلك.

فالجراءُ الصغيرة تعرف كيف تنبح حين تبلغ مرحلة عمرية معينة، إذا ما فصلناها عن الكلاب الكبيرة، وكذلك الحال بالنسبة للأطفال الذين يوجدون في المؤسسات أو المستشفيات فلا تقع أبصارهم إلا على القلة القليلة من الكبار الراشدين، ويبقون صامتين معظم وقتهم، باستثناء ما يخرجونه من أصوات حين يبكون، ويبدو أنهم ينتبهون إلى الكلام حين يسمعون من حولهم يتكلمون، وبطريقتهم الخاصة، ويستجيبون لبعضهم بعضاً بهذا الأسلوب، الأمر الذي يلفت انتباههم، ويعرفون الكلام ويأخذون فكرتهم عنه بهذه الطريقة، وهل يتأثرون في تعلّمهم الكلام والأصوات، بما يسمعونه من غيرهم؟ أم بما يخرجونه هم منها بوحي الصدفة أو بدافع الفطرة، أم بالأمرين معاً؟

إنهم في واقع الأمر يحاولون أن يتكلموا معظم الوقت ولا يعملون على التقليد والمحاكاة، أي أنهم يحاولون أن يتكلموا، وأن يستخدموا الاصوات للتعبير عن رغباتهم، وعن شعورهم، وأحاسيسهم، وما له في نظرهم معنى ودلالة، وفي هذا يقول (جون هولت *Jon Holt*) في كتابه (*How Children Learn*) ما يلي :(لا نستطيع أن نفصل العمل الذي نقوم به أياً كانت حقيقته وأياً كان نوعه عن المهارات اللازمة لإنجازه والقيام به، فالطفل لا يتعلم الكلام بوساطة تعلّمه المهارات اللازمة لذلك، ومن ثم توظيف هذه المهارات في الكلام، انه يتعلم الكلام عن طريق

الممارسة العملية له، أي عن طريق التكلم، فهو حين يبدأ الكلام، يكون قد نطق - وقبل ذلك بمدة طويلة - بأصوات نسمعها وكأنها كلمات، قد تعلّمها من خلال الملاحظة الدقيقة لما يسمعه من أصوات ينطق بها الكبار وهم يتكلمون، تنطق بما يقومون به من أفعال على صعيد الحقيقة والواقع الملموس، فالكلام الذي ينطقونه هو الذي يؤدي إلى ترجمته لواقع عملي ملموس، وقد لا يعرف بالضبط ما الذي حدث وقد لا يفهمه ويعيه كما يجب أن يكون ولكنه يريد أن يكون طرفاً في هذا الحديث، باعتباره أحد أفراد مجموعة الكبار التي تقوم بذلك. انه يريد أن يرى وبشكل ملموس ما الذي يحدث نتيجة لما يخرجه من أصوات؟

واذا ما بلغ الطفل شهره الرابع، ونطقنا أمامه بعض الأصوات، كان ذلك حافزاً له على أن يقلد ما سمعه منا، ويحاكيه، ثم يقوم بعد ذلك باخراج أصوات تلفت نظر الكبار اليه، فيعلوه السرورنتيجة لذلك ثم ينتقل إلى مرحلة أخرى حيث يخرج فيها أصواتاً، تدل على ما يهدف اليه ويرجو من الكبار من حوله أن يستجيبوا له، وأن يلبوا رغبته واحتياجاته، كأن يأخذه أحدهم مثلاً في أحضانه، أو يحمله بين يديه، ثم يأخذ في إخراج أصواته وبشكل تبدو فيها النغمة واللهجة التي يستخدمها الكبار للتعبير عن عواطفهم، وما يشعرون به كالفرح والمرح، أو الهياج والغضب، أو الدلالة في الاقبال على أحدهم، أو الاشمئزاز والنفور منه.

واذا أخذنا الكلام على انه مهارة عقلية، تتم بالتنسيق بين أعضاء النطق والعديد من العضلات الصوتية، كان بذلك هو المهارة الأكثر تعقيداً، والأكثر صعوبة بين المهارات الأخرى، التي يتعلمها الانسان، شأنها في ذلك شأن ما نحتاجه من مهارة فائقة، للتنسيق بين مختلف الآلات الموسيقية ليخرج منها جميعاً صوت واحد متناسق ومتآلف.

ونحن بدورنا ندرك صعوبة الكلام والحديث بشكل واضح، حين نحاول - ولأول مرة- أن ننطق بأصوات لغة أخرى، تختلف اختلافاً بيناً عن أصوات لغتنا الأصلية، حيث نجد فجأة أن أعضاء النطق عندنا لا تقوم بعملها في هذه الحالة وبما

نريدها أن تقوم به، وباليُسر والسهولة التي ننطق بها أصوات حروفنا من مخارجها الأصلية، ومع هذا فكل طفل لديه القدرة التامة على القيام بالحركات المطلوبة للنطق اللازم بأصوات لغته، كما يمكنه أن يتقن الأصوات في أكثر من لغة إذا كان يعيش في قطر ثنائي اللغة، فكيف يتم له ذلك؟ في حال لم يصل مستوى التنسيق والتأليف عنده بين الحركات والأعضاء يمكنه من القيام بذلك؟ فكيف يتسنى له أن يقوم بما يعجز عنه بعض الكبار؟ أو يجدون مشقة بالغة فيه؟

يبدو أن هذا الأمر لا يتم إلا بالصبر والثبات والقدرة على الاحتمال، وتكرار المحاولة والتجربة، والصواب والخطأ فيها، والقيام بالعديد من المرّات لإخراج الأصوات والمقاطع والكلمات، ثم المقارنة بين ما ينطق هو به من أصوات، وبين ما يسمعه من غيره من أصوات ممن هم حوله، وعلى مساس وصلة به، ثم محاولة التقريب بين الطرفين ليكون كل منهما صورة مماثلة للآخر، فضلاً عن الرغبة التي يجب أن تتوافر لديه لممارسة هذا العمل، والوصول إلى النطق السليم في كل ما يخرجه من أصوات أو مقاطع وكلمات.

إننا إذا حاولنا – نحن الكبار– أن نعلم الأطفال الكلام، فلن نفلح في ذلك أبداً، ولن ننجح فيه مطلقاً، وهو أمر له أهميته وله مصداقيته، واذا ما أردنا أن نعلم الأطفال كيف يتكلمون؟ فكيف يتسنى لنا ذلك؟

هناك من يدعو إلى أن نتبع في ذلك أسلوب التحليل، فنحلّل الكلمة إلى مقاطع وحروف، أي انه ما دام الكلام هو عبارة عن أصوات، فعلى الطفل أن يتعلم جميع الأصوات التي تنطق بها لغته، وقبل أن يتعلم اللغة نفسها، ويتكلم بها، وعلينا تيسيراً لذلك أن ندرج هذه الأصوات في قائمة، بحيث يكون في بداية القائمة اسهل الأصوات وأكثرها شيوعاً في اللغة، ثم نتلوها بعد ذلك أصعبها صوتاً، وأقلها استعمالاً، وحتى لا يختلط الأمر على الطفل، علينا أن لا نسمعه الكثير من الكلمات العادية التي ننطق بها ونستعملها، وانما نعمل في الأكثر علي أن نسمعه الاصوات التي نحاول أن نعلمه إياها، وبالاضافة إلى وجود قائمة بالأصوات (الحروف) علينا أن

نشفعها بقائمة من مقاطع الكلمات، وبأخرى من الكلمات، وبعـد أن يتقـن الطفـل نطق الحروف المنفردة نأخذ في تعليمه النطق بالمقاطع بشكل سليم، ثم ننتقـل بعدهـا إلى قائمة الكلمات التي أعددناها له، وفي الوقت ذاته قد نعلمه كيف يشـكل الجملـة فيربط الكلمات بعضها ببعض بحيث نشكل جملة متناسقة الكلمـات والمعنـى، بحيـث تكون جملة لها معنى تام.

علينا أن نخطط لكل ما نقوم به في هذا المجـال، فـلا نـترك أي شـيء منـه يتـم بالصدفـة وبشـكل عـارض، ومـن هنـا كنـا بحاجـة للكثـير مـن التـدرب والمراجعـة، والاختبار والتقويم حتى نتأكد أننا لم نترك شيئاً أو أغفلنـاه، فلـم نتطـرق اليـه، واذا قمنا بذلك فما الذي سيكون عليه الأمر؟ وما النتيجة التي سنتوصل اليها؟

إن الأمر سيكون في غاية البساطة، وهو أن معظم الأطفال - وقبـل أن يمضـي - الواحـد منهـم وقتـه الطويـل - سـيعروهم الخـوف، ويصيبهـم الاحبـاط، وقـد لا يقومون بما نطلبه منهم، وسيطرح العديدون منهم جانباً ما نعلمهم إيّاه، ويمضـون في تعلمهم الكلام حسب الفطرة التي يتعلم بها الأطفال في العادة، والتي هي متوفرة لهم بحكم الفطرة والطبيعـة كمـا توافـرت لغـيرهم، واذا لم يحـدث هـذا، وكـانت لدينـا القدرة الكاملة على التحكم في مقدراتهم وحياتهم وهو ما يسعى اليه الكثرة الكاثرة من التربويين، رأيتهم يلجأون للسكوت، والـتزام الصمـت، ويلحقهـم الفشـل كمـا يلحق الكثيرين منهم حين يتعلمون القراءة والكتابة، وهو ما حدث بالفعل في تجربـة قام بها بعض الخبراء التربويين في مدينة شيكاغو بالولايات المتحدة حيث قرروابعدها انه يمكن تجزئة عملية القراءة إلى خمسمائة مهـارة منفـردة ثـم قلصـوا هـذا العـدد إلى مائتين وثلاث وثمانين، ثم اقترحوا أن يتعلم الطفل مهـارة واحـدة في كـل مـرة، وفي ظل نظام صارم يطبق على جميع الطلبة في جميع المدارس دون استثناء. وهـم يـأملون نجاحه رغم ما فيه من غموض، وما يعروه من إبهـام في كثـير مـن خطواتـه وعمليـة تنفيذه.

قدِمت أم مع طفلها إلى مكان لبيع اللحوم، وأخذا يتجاذبان أطراف الحديث

بشكل عادي وأسلوب طبيعي وبكل حيوية ونشاط، وبكل ودّ وحنان، دون أن يبدو على لهجة أي منهما الخشونة، أو التعسف والسيطرة.

لقد كانت الأم تتحدث لطفلها وكأنهما صديقان يتحدث كل منهما للآخر، من مثل جيله، ومن مثل سنّه، ويلقى منه كل ودّ واحترام، وكلٌّ أُذن صاغية، الأمر الذي له أثره الأكبر في إقامة علاقة ودية بين الطفل وذويه تقوم على الاحترام المتبادل، وتقدير كل منهما لكيان الآخر، ووجهة نظره، مما سيكون له أثر فاعل على تنمية شخصية الطفل، وعلى نمو مواهبه وقدراته.

وكلما أخذ أحدنا يتحدث في مكان يضم بين جنباته بعض الأطفال، وجدتهم يحولون نظرهم إليه، وفي نظراتهم هذه ما يعنونه من مغزى له مقصده ومعناه، وقد يشغل الطفل نفسه بين آن وآخر باللعبة التي يلعبها، أو الدمية التي بين يديه، ولفترة قصيرة يعود بعدها ليصغي إلى الحديث من جديد، وبانتباه ويقظة، ثم يأخذ في توزيع نظراته على الحضور يتابع بها ما يقومون به، وبخاصة إذا ما بدأ أحدهم يتكلم، أو قام بعمل يلفت إليه نظر الأطفال، ولا شك أن في حركاته هذه ما يدل على أنه يتعلم مما يراه، ومما يسمعه ويلاحظه، وهو في هذا كله لا يقتصر إدراكه على أن شخصاً ما بدأ الحديث وأخذ يتكلم، وإنما يدرك كذلك أن بعض الحضور يتجاذبون أطراف الحديث، ويشاركون فيه، كما يلحظ مدى استجابتهم في ذلك لبعضهم بعضاً من خلال ابتسامة يطلقها من بين شفتيه، أو ضحكة عالية يطلقها بعد سماعه كلمة معينة، أو جملة محددة، كما يلحظ ويدرك أن هناك جدلاً قوياً بين المتحدثين، أو أن هناك نقاشاً حاداً بينهم. وباختصار، إنه يدرك أن ما يسمعه ليس مجرد أصوات لها ضجيج، وإنما لها معنى نودّ أن ننقله للسامعين، وأن ما يجري من حديث بين الأشخاص ما هو إلا وسيلة اتصال بين الأفراد، عن طريق يتبادلون بها الأفكار، ويتفاهمون.

ويحبّ الأطفال – ومَن كبر سنُّهُ منهم بشكل خاص – أن يستمعوا إلى الكبار الراشدين وهم يتحدثون ويتناقشون يجادل بعضهم بعضاً، وغالباً ما يجلسون–ولوقت

ليس بالقصير-، وقد لفّهم الصمت والهدوء، لا لشيء إلا مجرد المتعة بالحديث الذي يسمعونه، وإن لم يدركوا معناه، وإنما لمجرد أنه حديث، ولما يدور خلاله من امارات وعوارض تدور على ألسنة المتحدثين، وتعبيرات وجوههم، أو حركات أجسامهم وأيديهم، أو أية ردود فعل أخرى يشاهدونها، ويستمتعون بها.

إن الوسيلة الفاعلة الوحيدة التي يتعلم بها الأطفال الكلام- إذا ما كنّا نريد ذلك ونرغب به- هي أن نتكلم معهم، وأن نتحدث إليهم شريطة أن يكون ذلك بأسلوب ودي، وطبيعي غير مفتعل. وأن نتيح لهم المجال ليقتربوا منا، وحولنا إذا ما كنا نتحدث مع اناس آخرين، بحيث نتيح لهم أكبر مجال ممكن لاستقبال الكلام وارساله، وبغض النظر عن مدى ما عندهم في ذلك من طاقة،او من كفاية وقدرة، ودون أن نكرههم على ذلك، أو أن نلزمهم به. ليكون لهم من كل ذلك ممارسة عملية مفيدة، وبشكل وأسلوب سليم.

وقد يطلق الطفل اسماً واحداً على مختلف أنواع الحيوانات والطيور الداجنة التي يراها، مع انه يدرك في الوقت نفسه أن هناك فروقاً بينها، ولكنه لم يستطع تصنيف هذه الحيوانات بحيث يطلق على كل منها الاسم المحدد لها، والمتعارف عليه، فقد يطلق مثلاً كلمة (خاروف)، ليس على الأغنام وحدها فحسب، وانما كذلك على البقر والخيول، وقد يرجع ذلك إلى انه من خلال أصناف الحيوانات العديدة التي رآها، وسمع أصواتها، واحسّ بها، ولمسها، قد أفرد مجموعة منها في ذهنه وتجربته، تحت اسم (حيوان الحقل)، وقد يكون أطلق عليها هذا الاسم، بشكل عام، دون الأخذ بالتفاصيل، وتمييز كل صنف منها عن الآخر بشكل يحتفظ معه بصورة ذهنية عن كلٍ منها حسب انطباعاته عنه، وبشكل يختلف عن انطباعاته عن الأصناف الأخرى، بحيث يصبح لكلٍ منها في مخيلته صورة متميّزة، يستدل بها عليه، ويعرفه.

حينما ينظر الأطفال للمرة الأولى للعالم من حولهم، فلا تتشكل لديهم الصورة التي تتشكل لدينا عنه، إنهم يرونه - ولفترة من الزمن- وكأنه كتلة من

الاشياء المتحركة، متعددة الاشكال والوجوه والألوان، إنهم يرونه وكأنه صورة في تغير دائم لا تستقر على حال. فالصورة التي يرونها أمامهم، ليست ثابتة، ومستقرة، كما هو عليه الحال في أذهاننا نحن الكبار، وكما نراها نحن وننظر اليها، وتتراءى لنا من عناصر متفرقة نستطيع أن نتصور كل عنصر فيها، ونتخيّله في أذهاننا، ونطلق عليه اسماً محدداً ومعروفاً، باعتباره وحدة مستقلة، وكلٌّ منا قادر على أن يربط هذه العناصر جميعها معاً، وبوسائل متعددة، بحيث تتشكل منها وحدة واحدة.

ونحن حين ننظر إلى كرسي مثلاً داخل غرفة في البيت، نستطيع أن نتخيل الصورة نفسها والشكل نفسه والأجزاء التي تتكون منها نفسها حيثما كانت هذه الكرسي، وفي أي مكان وُجدت فيه داخل البيت أو خارجه، فنحن نحمل عنها صورة ثابتة لا تتغير بتغير الأحوال والأزمان، ولكن الطفل ينظر لهذه الكرسي باعتبارها جزءاً متمماً للغرفة التي يراها فيها، وليست جزءاً مستقلاً ومنفرداً عنها أي باعتبار أن الغرفة شيء وأن الكرسي شيء آخر مستقل عنها، وقد يكون هذا هو السبب، أو أحد الأسباب التي تنتفي من ذاكرة الطفل ومخيلته صورة لشيء حين نخفيه عن عيونه، فلا يقع نظره عليه، فيزول كل أثر له في نفسه وذاكرته وكأنه شيء لم يكن، ولم يكن له تجربة معه، أو احتكاك به.

ومن الألعاب الممتعة للأطفال تلك التي تسمى (لعبة القبعة) أو (لعبة النظارة)، وتتمُّ هذه اللعبة كأن يرفع المعلم قبعته عن رأسه، أو نظارته التي على عينيه، ويخفيها عن الطلبة الذين ينظرون اليه أثناء ذلك وبعد فترة وجيزة من الزمن يعيد ثانية قبعته التي خلعها إلى رأسه أو نظارته التي قبعها إلى عينيه وهم يشاهدونه على ذلك برهة من الزمن، ويستمر في اللعبة هذه يخلعها ويعيدها مرة أخرى في فترات متقاربة، ولمرّات عدّة أمام مرأى الأطفال وعلى مسمع منهم ولكن دون أن ينبس ببنت شفة، أو ينطق بأي كلمة مهما كانت، ولكنه يحتفظ بوجه بشوش، وينظر اليهم نظرات ودية، طيلة فترة اللعبة.

ويجد الأطفال في هذه اللعبة - وبخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة- متعة كبيرة، وهم يراقبونها بكل سرور وبهجة، تستأثر باهتمامهم، وتأسر انتباههم، بجو هادئ، وبصمت مطبق، ما دامت اللعبة مستمرة. وقد وصف عالم النفس (Dr. Herman Within) العالم الذي نعيش فيه كما هو في عالَم الأطفال ودنياهم، ومن وجهة نظرهم الخاصة كما ورد في كتابه : (*Psycological Differentiation*) حيث يقول:

إنه في نظرهم عالم ثابت وكلٌّ لا يتجزأ، لا يمكن الفصل بين عناصره وأجزائه، ولكنه حين يكبر الطفل وينمو يدرك عندها أن الكل يتشكّل من أجزاء يتحد بعضها مع بعض ليكون من كل ذلك كلٌّ متكامل وأن الغرفة مثلاً تتكون من أجزاء عدة وأنها مجموعة أجزاء يمكن فصلها الواحد عن الآخر، وأنها ليست شيئاً واحد فحسب، وأن كلا من هذه الأجزاء وحدة منفصلة قائمة بذاتها، وكذلك الكرسي والطاولة وغيرها من الاشياء والأدوات وكذلك الموجودات، ويمكن لنا أن نتصوره ونفكر فيه كوحدة واحدة دون سائر الأشياء والمواد أو الأدوات الأخرى، وحين يصل الطالب في تصوراته إلى هذه المرحلة يدرك عندها ظاهرة التغيّر في العالم من حوله، وتتشكل لديه صورة عنه أنه عالم متغير دائم التغير.

وقبل أن يبدأ تسمية الأشياء والأدوات باسمائها،عليه أن يخطو خطوة ذهنية أخرى، وأن يتشكل في ذهنه صورة أخرى غير التي كانت عن كل أداة أو مادة رأها أو تفاعل معها، بحيث يكون لكل منها وحدته واستقلاله، وأنه عنصر قائم بذاته، يمكن نقله وتحريكة من مكان إلى آخر، وبمعنى آخر له سماته وميزاته الخاصة، التي يتميز بها عن غيره من الأدوات والأشياء، وبذلك يستطيع أن يميز بين الأدوات الموجودة أمامه، والمعروضة داخل البيت أو غرفة الصف، أو في سوق تجارية. ثم يعمد بعد ذلك إلى التمييز، بين مختلف الأشياء والأدوات التي تنتمي إلى صنف واحد، وجنس واحد، فيفرّق بين مختلف أنواع الكراسي أو الكتب أو الملابس مثلاً، مستعيناً في ذلك بما بينها من فروق في الحجم أو الشكل أو اللون، أو بالغرض أو الأسلوب الذي نسعمل به كلاً منها فيه، وأن بين أفراد الصنف الواحد فروقاً للتمييز

بينها وإن كانت تندرج كلها تحت صنف واحد، مثل أنواع الخضراوات أو المأكولات، أو الفواكه، أو البقول أو أنواع الحبوب، وهكذا أو الملابس الصوفية والكتانية والقطنية والجلدية، وهكذا أيضاً. ثم يدرك أن هناك بعض أوجه التشابه بين أنواع الصنف الواحد. وكذلك بعض أوجه الاختلاف، فكلنا بشرٌ مثلاً، ولكن هناك صفات مشتركة بين الإناث وأخرى بين الذكور، كما أن هناك صفات مختلفة يتميز بها كل جنس عن الآخر. ومع أن الرجال كلهم من صنف واحد تجمع بينهم صفات مشتركة تدل على الذكورة وصفات أخرى مشتركة يتفاوت فيها الرجال. كما أن هناك صفات أخرى يتفاوت فيها الإناث بحيث تستطيع بها أن تميز بين الإناث وتدلَّ على الأنوثة، إلا أن هناك صفات يتفاوت فيها الرجال. وأخرى يتفاوت فيها الإناث بحيث تستطيع بها أن نميز بين رجل وآخر، وبين أنثى، وأخرى غيرها من الإناث. وبذلك تتشكل في ذهنه صورة عن كل شيء على حدة، وفكرة عنه يستدل بها عليه حين يسمع اسمه، أو يتحدث أحد له عنه، وهكذا نجد أن تسمية الأشياء بأسمائها ليست مجرد تقليدٍ أعمى فحسب وإنما هو عمل عقلي لا يخلو من الابداع يمكن أن نطلق عليه مصطلح: (التفكير المجرد).

وقد يتراءى لنا أننا في تعلمنا للغة نبدأ بتعلّم الكلمات أولاً، باعتبارها أبسط عناصر اللغة، وأقصرها مدىً إلا انه من المحتمل أننا نتعلم الكلمات في المرحلة الأخيرة من تعلمنا اللغة، وليس في المرحلة الأولى منها، فالانسان بطبيعته على تعلم الكل أقدر منه على تعلم الجزء، وعلى تعلم ماله معنى أقدر منه على تعلم ما لا معنى له، وهو كذلك أقدر على تعلم المحسوس منه على شبه المحسوس، وعلى شبه المحسوس منه على المعنى المجرد. ولذا فهو أقدر على تعلم الجملة المفيدة منه على تعلم شبه الجملة، وعلى تعلم شبه الجملة أقدر منه على تعلّم الكلمة المفردة وهو على تعلم الكلمة المفردة أقدر منه على تعلم المقطع والحرف.

ونحن نتعلم الفكرة العامة والعريضة عن موضوعٍ ما بوساطة الكلام لأنه وسيلة التفاهم والاتصال فيما بيننا، وأن ما يخرج من أفواهنا من أصوات لها كذلك

معناها ودلالتها، ومن خلال نبرة الصوت والسياق العام للجملة أو الفقرة واللهجة التي يتكلم بها الناس معنا نستطيع أن نشكل فكرة عامة عن مغزى ما يريدونه، والمعنى الذي يهدفون اليه، والرسالة التي يريدون إيصالها لنا.

فنحن، ومن خلال نبرة الصوت، واللهجة التي تكلم بها معنا أناس وبخاصة إذا كنا لا نعرف لغتهم، نستطيع أن نستدل ما إذا كانوا يقصدون التوبيخ أو الاستهزاء، أو الاعجاب، أو مجرد المزاح، أو أن احدهم يحاول أن يبدي رأياً معيناً أو وجهة نظر معينة، أو انه يريد توضيح رأي ما، أو تعليله، أو أنه يأمرنا القيام بعمل ما، أو انه ينهانا عن القيام به. ثم يأخذ في المرحلة اللاحقة بتعلم بعض القواعد اللغوية بشكل غير تام أو دقيق، وأن يبني الجمل على اختلاف أنواعها، وتعدد دلالاتها ومعانيها، وفي نهاية الأمر يبدأ بتعلم الكلمات ليضعها في المكان الملائم في الجملة وبأصول لغوية ونحوية غير دقيقة، وانما كما هيأتها لهم فطرتهم، أو استمدوها من بيئتهم، بشكل طبيعي وعادي بحكم الممارسة والاستعمال، بعد أن سمعوها من غيرهم وتلقطوها.

واذا تعاملنا مع الطفل فتحدثنا معه، وأصغينا اليه بأسلوب فطري عادي، وليس بأسلوب التعلم والتعليم كما يحصل في المدرسة، فاننا غالباً ما نحصل بذلك على درجة من النجاح في تعلمه اللغة وبمستوى متفوق، ولكن، كيف لنا أن نتعلم اللغة دون أن يكون لدينا فكرة عن مهمة هذه اللغة، وعن وظيفتها في الحياة؟ ومـاذا نفيد منها؟ ولماذا وُجدت؟

وقد يكون للتكرار فائدته في تعلم الطفل اللغة، فنحن إذا ما ردّدنا على مسامعه اسم الاداة مثلاً وما تدل عليه، نكون بذلك قد عملنا على ترسيخ ما نتحدث عنه في ذهنه، وطلبنا منه أن يردد ما سمعه منها بشكل سليم، فنحن بهذا الأسلوب نعمل على ايجاد الرابط بين الكلمة المجردة وهي اسم الاداة، وبين المحسوس وهو الأداة نفسها، أو شبه المحسوس وهو الصورة الدالة عليها مثلاً حتى نصل إلى المعنى المجرد للكلمة، وهي مرحلة لا يصل اليها الطفل إلا بعد أن يصل مرحلة معينة من النضج الجسمي والذهني تؤهله لذلك.

ومع كل هذا فالطفل الذي يتصف بقوة الملاحظة وبحذق ومهارة، ويعيش في عائلة يكثر أفرادها من الكلام مع بعضهم بعضاً، يمكنه أن يتعلم وبسرعة أسماء الأشياء والأدوات بمجرد سماعه ما يقوله الآخرون، ويتحدثون به عنها.

واذا عجز الطفل عن أن يعبِّر عن كل ما يجول في ذهنه من خواطر وأفكار، أو أن يطرح اسئلة عن أدوات ومواد ماثلة أمامه، فقد يلجأ حينئذ إلى استخدام الاشارة، أو إخراج أصوات تتّسم بالحزم والشدة يكررها على مسامع من حوله عساهم يستجيبون له، ويفهمون لغته، فيلبون له متطلباته، وقد يلحقه الغضب إذا لم يفهموا ما يريده، أو تلكأوا في الاستجابة له مما يجعل الذين من حوله يعتقدون انه يريد الحصول على كل ما يشير اليه، ولكنه في واقع الأمر لا يريد الاستحواذ على هذه الأدوات بالقدر الذي يريده من معرفةٍ لأسمائها، والكلمات الدالة عليها.

ومن الجدير بالذكر أن لا نعمد إلى أن تُسمع الطفل كلمات أو جملاً أو اسماءً كما هو الحال داخل الصف المدرسي، نلقّنه إياها وعليه أن يتعلم منا ما نريده له أن يتعلمه، وإنما علينا أن نسمعه ذلك عفو الخاطر وبشكل عرضي، وكأنما قلناه له شيء عليه أن يتذكره فقط، وعلينا كذلك أن لا ندخل معه في حوار نهدف منه إلى تقويمه، والى قياس ما قد حصل عليه منا، وقدر على تعلّمه، فلا نسأله مثلاً، ماهذا؟ أو ماذاك؟ فهذا الاتجاه ليس ضرورياً في تعلمه فضلاً عن أنه يضعه في موقف حرج، يخشى معه أن ينطق فيخطئ، أو انه أخطأ فعلاً، فهو يشعر في هذه الحالة انه لم يرتكب خطأً فحسب، وانما قام بعمل، يشعر معه بالذنب، وعليه أن يتلقى جزاءه على ذلك.

وقد يعمد الآباء – وعن حسن نية منهم- إلى هذا الأسلوب، باعتقادهم أنهم بذلك يساعدون طفلهم على أن يتعلم، غير أن ما يحصل بالفعل هو أن تبدو على وجوه الأطفال في هذه الحالة أمارات خادعة، تعبر بشكل صحيح عما يشعرون به، أو عما يريدونه، ولذا تراهم يلجأون إلى الخداع، والاحتيال، واختلاق المعاذير، وقد لا يستجيب الطفل لهذا الأسلوب، بشكل ايجابي، جراء الضيق الذي يشعر به نتيجة تشديدنا الكثير عليه، وبخاصة إذا ما لاحقناه في كل عمل يقوم به، وفي كل خطوة

يخطوها، فنعقب عليها، أو نعمد إلى تمحيصه، وتدقيقه، ففي ذلك ما يجعله يعتقد أن التعلم عنده لا يعني نوعية العمل وكيف نقوم به، وانما يعني ارضاء الكبار منا، فحسب لا أكثر من ذلك، ولا أقل.

يجب أن لا يغرب عن البال، أن الأطفال شأنهم شأن الكبار الراشدين، يجب التعامل معهم بما ينمّ عن احترامنا لهم، وتقديرنا لما يقومون به، أو يقولونه، ومن أنهى منهم مرحلة الطفولة يفهم ويعرف أكثر بكثير مما يستطيعون التعبير عنه بالجمل والكلمات، فإذا أشرنا إلى قنديل مثلاً وحاولنا أن نقول للطفل ما هذا؟ كان من المحتمل أن لا نحصل منه على جواب ما، ولكن إذا أجاب اجابة خاطئة، فهل يدل ذلك على انه لا يعرف أن هذا يسمّى (القنديل)، أو انه لا يعرف مدلول هذه الكلمة ومعناها؟ والجواب على ذلك أن ليس هناك ما يجعل الأمر أن يكون بالضرورة على هذه الصورة، وقد يستدل على الصواب من خلال سياق آخر نعرضه عليه، وفيما يساعده على الوصول إلى اجابة صحيحة، وقد يكون في هذا النمط من الاسئلة ما يوقعه في حيرة وارتباك، ويختلط عليه الامر بشكل لا يستطيع معه أن يقدم أية إجابة مهما كانت، وبغض النظر عن مدى صحة هذه الاجابة.

ويقول (جيروم برنر *Jerome Bruner*) في هذا الشأن: إن من شأن الكثير مما نقوم به في المدرسة؛ أو نقوله قد يوقع الطالب في حيرة من أمره، أو يوقعه في فوضى وارتباك بشكل يجعله يشك في صحة ما سيقوله ويجيب عنه، حتى وإن كان يعرف الاجابة الصحيحة عن السؤال الذي نطرحه عليه، متأكداً منها، وقد يشعرون كذلك بشكل قاطع أنهم لا يعرفون معلومات وحقائق معينة في موضوع ما، بينما هم في واقع الأمر يعرفونها بشكل جيد قبل أن نخوض معهم في الحديث عنها. وقد حدثت مثل هذه الواقعة مع طلبة في الصف الخامس في موضوع الرياضيات، حيث اعتراهم الخوف والقلق، في حل مسائل سبق لهم أن حلّوها بشكل صحيح، عندما داخلهم الشك والريبة فيما إذا كان عليهم أن يستخدموا القوانين الرياضية للوصول

إلى الحل الصحيح، أم أن عليهم أن يلجأوا في ذلك إلى الحدس، وتحكيم الذوق السليم في تقرير الاجراء الذي يجب اتخاذه في هذا الحل.

وما يصدق في هذا المقام على المدرسة، يصدق كذلك على ما يجري في البيت، وما تعلق منه في عملية التعلم، وأن الصورة التي يشكلها الطفل عن العالم، والفكرة التي يحملها في ذهنه عنه، هي صورة مؤقتة وغير ثابتة، وتفتقر إلى عامل الثبات والاستقرار، فإذا ما أكثرنا معه الحوار في ذلك أو في أي قضية أخرى، أو أطلناه، أو اشتططنا معه فيه، كان من المحتمل أن نضعف ثقته في صحة ما لديه من حقائق ومعلومات بدلاً من العمل على تعزيز هذه الثقة، وتقويتها، وستنمو قدرته على الفهم بشكل أكبر، إذا آمنا بقدرته على ذلك، وتركنا له حرية التصرّف في هذا المجال، متيقناً من صحة ما يقوم به، معتقداً ذلك.

وتنطبق هذه الحالة بشكل صادق على الأطفال الذين بدأوا يتعلمون القراءة، فلديهم الكثير من التجارب التي تكشف عن العلاقة بين شكل الحرف في الكتابة، وبين الصوت في النطق الدال عليه، وبذا يربطون صورة الحرف (شكله) وبين صورته، لدرجة يتعرفون معها على كل منهما عن طريق الطرف الآخر، أي يصبحون قادرين على أن يعرفوا الرمز الدال على الحرف وشكله من الصوت الذي ننطقه ويدل عليه، كما يعرفون الصوت الدال على الحرف من رمزه الدال عليه وشكله في الكتابة، واذا أتحنا لهم الوقت الكافي، والفرصة المناسبة، أنجزوا ذلك وعملوا على توثيقه بشكل تدريجي، مادام هدفهم من وراء ذلك هو المتعة، وتلبية الاهتمامات، واصبح فيما بعد جزءاً من معرفتهم المؤكدة، بعيداً عن كل شك وريبة، ولكنا إذا ما أكثرنا من مناقشتهم، وإطالة الحوار معهم للتأكد من حقيقة ما حصلوا عليه من معرفة ومهارة في التعرف على أشكال الحروف، وأصواتها والمواءَمة فيما بينها فمن المحتمل أن يبعث هذا ضيقاً في نفوسهم، ويفضي إلى الشك في عقولهم، فيما عقلوه وعرفوه، وقد تتشكل لديهم فكرة تؤمن بأن عليهم أن يعتمدوا علينا في كل ما يتعلمونه ويعرفونه وليس على أنفسهم وانهم في كل ذلك لا غنى

لهـم عنـا، لا في القليـل ولا في الكثير، وكأننـا بذلـك نضعـف عندهـم الـنزوع إلى الاستقلال والاعتماد على الذات في تصريف شؤون حياتهم، ونضعف بذلك ثقتهـم بأنفسهم، وبقدرتهم على الانجاز.

وقد يكون من الطرق الناجعة التي لها فاعليتها في تعلم الأطفال أسماء الاشياء ومسمياتها أن نتحدث اليهم ومعهم في كل عملٍ مشترك نقوم به معهم، ونفسح لهم مجال الحديث في كل ما يعرض لهم، وما يحاولون السؤال عنه، والتعـرف عليـه، دون أن نشعرهم بأن في هذا ما يبعث الضيق في نفوسنا، وانهـم أثقلـوا بذلـك علينـا مـن خلال ما يتحدثون به، وما يطرحونه من اسئلة، وأن نلقي على مسامعهم مـا يمكننـا من الاسماء والمسـميات مسـتعينين في ذلـك بالاشـارة إلى كـل مـا نتحـدث عنـه، أو نفرضه عليهم لمشاهدته، واذا ما طلبنا منهم القيام بعمل ما، شاركناهم فيه، وتحدثنـا معهم في كل خطوة نخطوها في هذا العمل، وخلاصة القول أننا في هذا نقرن القـول بالعمل ليكون هناك دائماً رابط بن ما نقوله وننطق به، وبين مـا يعنيـه ويـدل عليـه، وبخاصة إذا كان الأمر يتعلق بالأطفال وبشؤونهم الخاصة، كأن يقوم بـارتداء بعـض ملابسه أو خلعها، أو ترتيبها والحفاظ عليهـا، أو جمـع كتبـه، ووضـع كـل منهـا في مكانه، أو حين الاعداد للمـائدة مثـلاً، وهكـذا وعلينـا أن لا نغفـل عـن ات تكـون الصفة الغالبة على هذا الحوار هي صبغة الود والحنان، بعيـداً عـن التعصـب والضيـق وكأنه حوار بين أصدقاء ودوديـن، وفي مثـل هـذا الأسـلوب لا يتعلـم الطفـل مجـرد كلمات فحسب، أو مجرد أسماء ومسميات وانما هو يتعلم فوق ذلـك الجمـل المفيـدة والعبارات ذات المعنى التام، كما يتعلم الاهتداء لمعنى كلمة معينة من خلال السـياق العام للجملة أو العبارة، كما يعتاد تشكيل فكرة عامة عما يجري من حديث أمامه.

وهناك من يرى أن لا ضرورة لأي تفصيل أو إسهاب في حديثنا مـع الأطفـال أو في ما نجريه معهم من نقاش وحوار، حتى يتعلموا الكلام، فـآلاف الملايين مـن الأطفـال يتعلمون أن يتكلموا وأن يتحدثوا دون استخدام مثل هذا الأسلوب، وقد لا يساعد مثـل هذا الأسلوب على إشاعة جو من الألفة والمودة بين الأطفال وأهاليهم حين يتحدثون مع

بعضهم بعضاً، لأن الحديث إذا لم يحمل في طياته الاحساس بالصدق، وفي ثناياه الاخلاص والمحبة، فلن يعدو أن يكون مجرد كلام يسمعونه، ويتردد على مسامعهم كما هو الحال معهم حين سماعهم ما ينطق به التلفاز أو المذياع، ما لم يكن هناك إحساس صادق وتفاعل مشترك يجمع بين المتحدث وبين السامع المتلقي.

وقد لا يكون هناك - وبناء على بعض التجارب التي أجريت في هذا السبيل- تطابق بين لهجة الطفل، ونبرة صوته، وبين المعنى الذي يقصده ويريده، وقد يستطيع التفريق بين عدد من الكلمات، حتى وإن لم يستطع أن يبرز هذا الفرق أو يعبر عنه، وهذا يعيد للذهن ما تطرحه المدرسة من أسئلة على الطلبة بشكل دائم، تطلب منهم فيها التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً والمختلفة لفظاً، مثل (ب ، ت ، ث) و(ج ، ح ، خ) وهكذا . وكذلك التفريق بين الحروف المتشابهة لفظاً، والمختلفة شكلاً، مثل (ق، ك) و (ت ، ط) واذا استطاع الأطفال أن يميزوا بين هذه الحروف حين ينطقونها، أو ينطق بها غيرهم، وأن يستخدموها في نطقهم ضمن الكلمات، منفردة أو في جُمل، فهم يكونون بذلك قادرين على التمييز فيما بينها، حتى وإن لم يستطيعوا الاجابة عن الاسئلة التي تطرح عليهم بشأنها. ولذا كان هناك من يشكو من عدم قدرة بعض الأطفال والطلبة على التفريق بين الحقائق أو المفاهيم والمصطلحات التي يتعلمونها من جميع الوجوه، ممثلة فيما بينها من أوجه تشابه وأوجه اختلاف.

وإذا ما كان هناك طفل يحاول جاهداً، وبكل وسيلة ممكنة، أن يردد كلمات مرات ومرات بشكل مستمر، أو يحاول أن يتكلم معنا عن شيء ما، ولكنه يتعثر في ذلك، فعلينا أن نكون معه جادين في الأمر، لنفهم ما الذي يريده، ونقف على ما يريد أن يقوله، فلا نُعرض عنه أو نهمله، بسبب عدم سلاسته في النطق والكلام والاسترسال فيه، وإن كان هذا لا يبدو أمراً سهلاً كما يتراءى للبعض منا فعلينا أن لا نستسلم للأمر الواقع، ونقع في حبائل اليأس، باعتباره غير قادر على التعبير عن نفسه، وأننا نحن لذلك غير قادرين على الوقوف على ما يريده، ويهدف اليه وقد نستعين

نستعين للوصول إلى هذا الهدف بأحد الأطفال ممن هم يماثلونه سناً، أو ممن تربطهم به قرابة، أو صداقة، فكثيراً ما يكون هؤلاء أقدر منا على التفاهم مع مثل هذا الطفل، لأنهم أكثر قرباً منا اليه في استعداداته الفطرية وفي وسائل الاتصال والتفاهم معه، وبخاصة انهم يعيشون معاً في جو ودي، وقد يكون تقاربهم معاً وتفاهمهم لأنهم يتحدثون معه، ويسمعون منه أكثر مما نفعل نحن، وقد نلجأ أحياناً للوقوف على أفكاره، وما يريد فنطرح عليه بعض الاسئلة التي تساعده على الافصاح عما يريده، دون أن يكون في ذلك أي انتقاص لشأنه، وقدراته، وإذا ما بدت عليه الحيرة والارتباك لجأنا إلى طرح اسئلة عليه تزيل عنه حيرته هذه، لنصبح بذلك أقرب معه إلى الاتصال والتفاهم.

* وما دام الطفل قادراً على أن يتعلم الكلام دون معلم، فقد يخطر على بالنا الخاطرة التالية: إذا ما تسنّى للطفل معلم ذكي حاذق، كان باستطاعته أن يتعلم الكثير زيادة عما يتعلمه، فيما لو تركناه يتعلم ذلك وحده، دون الاعتماد على احد ما، أو دون الحصول على مساعدة منه.

والجواب على ذلك، أن ليس الأمر في حقيقته وجوهره، كما يتراءى لنا، أو يخطر على بالنا، فقد ينجم تعلم الكلام هذا بسبب الاحتكاك الكبير، والاتصال الدائم المستمر بالكلام بين أفراد العائلة، باعتبار اللغة هي وسيلة الاتصال بين الأفراد، الأكثر شيوعاً، والأسهل استعمالاً، وأسرعها كذلك، وهو أسلوب يتم الكلام فيه والحديث بشكل طبيعي وعادي دون أن يتخذ الأسلوب الذي نتخذه في المدارس وهو التعلم ضمن قواعد وأساليب، ووفق مناهج واهداف معينة ويظهر هذا واضحاً عندما يتعلم الطالب في المدرسة لغة أجنبية، أو يتعلمها بالمشافهة والمخاطبة عن طريق الممارسة والاستعمال، دون تدريس رسمي يتخذ طابع التعلّم في الصف المدرسي، فمهارة الكلام والقدرة عليه تتعزز وتقوى بالممارسة العملية، وكلما أكثرنا من ممارسة هذه المهارة بشكل عملي، وفي مواقف حياتية طبيعية، كلما تعززت عندنا القدرة على الكلام، وازدادت ثروتنا اللغوية، واتضحت لنا أساليب متعددة

لاستخدام الكلام بشكل فاعل كوسيلة للاتصال والتفاهم فيما بيننا، وبين أنفسنا، اما إذا لجأنا إلى تعلم الكلام بأسلوب التدريس، وأكثرنا من هذا الأسلوب، كلما ابتعدنا بذلك عن الفطرة الطبيعية، التي نتعلم بها عادة النطق والكلام والاتصال مع الغير، وربما حصل لنا بذلك ضرر بالغ، وبخاصة إذا ما أثقلنا كاهل من نعلمه هذا التعلّم، وأكثرنا من ممارسته معه، وبكل عنادٍ واصرار.

وإذا فشل الطفل في جلب انتباه الناس له من حوله، وحملهم على الاستجابة له، ومخاطبته، والتواصل معه بالكلام، فقد تتشكل لديه فكرة تدعو لليأس والاحباط بأن لا جدوى من محاولة الاتصال بهذا الغير، والتفاهم معه، عن طريق المشافهة والكلام، وعندها فقد يلجأ إلى أساليب أخرى أقل جدوى وأكثر صعوبة، وقد يقلع عن محاولاته هذه بشكل قاطع.

وقد يعود عجز الطفل عن الكلام لعوامل وراثية، أو أسباب خَلقية، وقد يعود بعضها لأفراد العائلة أنفسهم، من حيث تقبلهم للأطفال، ورعايتهم لهم، وحرصهم على تنمية مواهبهم وقدراتهم، فالعائلة التي يمتلك أفرادها التقليد والمحاكاة، والممارسة العملية، وعن طريق التشجيع الايجابي، وحفزهم على التحدث والكلام والاصغاء للآخرين، وتقوية عامل الاتصال الشفوي فيما بينهم لطرح الأفكار وتبادلها، والتفاهم فيما بين أفرادها، وحين يبدأ الصغار الكلام بشكل فعلي وعملي يجدون تشجيعاً أكبر على الكلام لأن آباءهم والكبار من حولهم مصدر قوي ودائم لفهم ما يريده صغارهم، وما يتطلبونه من احتياجات للعمل على تلبيتها وتزويدهم بها أما إذا كانت مهارة أفراد العائلة اللفظية دون المستوى، فلا يلقى صغارها التشجيع اللازم والكافي لتعاطي الحديث واستخدام الكلام فيقل استماعهم للألفاظ والحديث، واستعمالهم لها نتيجة لذلك، ويقل أثر الاتصال فيما بينهم بالكلام ما داموا لا يتفهمون بعضهم بشكل كاف ولا يؤدي هذا الاتصال الشفوي مهمته في تبادل الاستجابات فيما بينهم، بحيث يشعرهم بفائدته وأهميته، ويصبح هذا عاملاً مثبطاً لتعلّم الكلام واستخدامه، بدلاً من أن يكون حافزاً لتعلّمه والاقبال عليه.

فاستجابة الآباء - وبخاصة الأم - للأطفال لها أثرها الذي لا ينكر في تقوية الدوافع عند الطفل، وتنمية مهارة الكلام عنده، وفي ذلك يقول (*Dr. Michael Lewis*) في مقال له سنة *1981* في صحيفة (*The New Year Times*) : أن الأطفال - وحتى الاسبوع الثامن من أعمارهم- إذا ما لقوا تجاوباً من آبائهم - وبخاصة أمهاتهم - لكل ما يبدو منهم من إشارات وإيماءات، أو من صراخ أو بكاء، تولدت لديهم رغبة قوية للاستطلاع، وحب المعرفة، وكشف المجهول، وأصبحوا أكثر ابتساماً، وتطول فترة يقظتهم عن فترة نومهم، وتقول (*Susan Crockenberge*) من جامعة كاليفورنيا في (*Davis*) وفي الصحيفة نفسها: لقد دلت الابحاث انه كلما كانت الأم أكثر تجاوباً مع طفلها، واستجابة له، كلما قلّ بكاؤه، وشعر بالأمن والاطمئنان، وكان أكثر ثقة بنفسه، كما وجدوا أن من كانت تعتقد من الامهات أن كثرة استجابتها لطفلها - وبخاصة حين يبكي- تعمل على افساد تربيته وتنشئته، أصبحت تعتقد غير ذلك، بل وخلاف ما كانت تعتاده، وصارت ترجو لو أن طفلها يبكي لتستجيب له، وتتجاوب معه.

ويبدو أن سبب بكاء معظم الأطفال حين يبلغون الثانية أو الثالثة من اعمارهم هو في الأعم الأغلب، لعدم تفهّم الكبار من حولهم لهم، وعدم فهمهم بما ييسر لهم التعامل معهم، ولذا فهم لا يعرفون الأسلوب الانسب للتعامل مع الطفل، وفي ظل الظروف الخاصة التي يمر بها كل منهم، مما يجعل الطفل يدرك أن ليس هناك أي نوع من الاتصال بينه وبينهم، يعمل على تقريب الطرف الأول من الطرف الآخر، كما يدرك أن ليس هناك من يهتم به، أو يحاول الوقوف على ما يحتاجه فيلبيه له، أو ما يعانيه من مشاكل، فيقوم بحلّها، وأن ما يصدر عنه من صرخات وآهات تذهب أدراج الرياح، فهي غالباً ما تهمل، أو تطرح جانباً. وواجبنا إزاء ذلك - نحن الكبار- وبخاصة الآباء وأولياء الأمور، أن نولي ما يندْ عن الطفل من اشارات وما ينطق به من أصوات، أو تخرج منه من صرخات العناية اللازمة حتى وإن كنا نهدف إلى أن يكون تابعاً لنا، ونبسط عليه سيطرتنا، وبخاصة إذا كان يحاول لفت انتباهنا

اليه، لنقف على حاجته، فنعمل على تلبيتها وإذا لم يستجب الطفل لنا، وأبدى شيئاً من العناد والاستبداد، فعلينا أن لا نقابله عناداً بعناد، أو غلظة بغلظة، وانما نقوم بمعاملته بلهجة وأسلوب ينمان عن الود والحنان سواء أفي كلامنا معه، أم في ردة فعلنا على ما قام به، وأن لا نشعره بأننا نقصد تهديده، أو أننا نهدف إلى معاقبته، أو أنه أساء معاملتنا، فقام بما يستحق معه الشدة والصرامة بشكل يشعره أن رابطة الود والحنان بيننا لم يعد لها وجود، وأننا سنقف في مواجهة بعضنا بعضاً، وكأننا نريد منه الانتقام.

وهناك ماهو أبعد أثراً، وأكثر أهمية مما سبق حين نفشل في فهم الطفل، والتفاهم معه، فهم في نظر الكبار منا، وبحكم صغر سنهم أغبياء وبليدون، وإن كانوا في نظر من يحبونهم، ويهتمون بهم غير ذلك، ونحن - وبدون مبالاة- لا تقدر أهمية، ما يبدو على هؤلاء الأطفال من جدية واهتمام بل نتهاون في كل ما يطرحونه علينا من أسئلة مهما كان نوعها، وما تدل عليه، باعتبارها أسئلة تافهة، لا تستحق أي اهتمام أو أن نشغل فيها أنفسنا، وقد نستهزئ بهم، ونضحك منهم وقد نتجاهلهم بشكل ملفت للنظر وكأنه لا أهمية لهم وليس لهم أي كيان ويغرب عن بالنا انهم هم قادة المستقبل، وأن الأمر سيكون بيدهم في برهة ليست طويلة، وكثيراً ما نستهين بما عندهم من طاقات وقدرات، وما يبدونه من اشارات وتلميحات تدل على انهم سيكونون ذوي شأن في حاضرهم ومستقبلهم.

من الكتب الحديثة ذات الشهرة الواسعة، والاهمية البالغة، كتاب بعنوان (الفلسفة وصغار الأطفال) لصاحبه (*Dr. Garetts Mathews*)، استاذ الفلسفة في جامعة ماسوتشوستس (*Massachusetts*) وفيه يقول عن هؤلاء الصغار: إن الكثير مما يبدونه من ملحوظات، وما يطرحونه من أسئلة تبدو في نظر البعض أمراً تافهاً، ننظر اليها نحن الكبار على انها تدل على الجهل والغباء، وهي اسئلة وملحوظات أبداها بعض فلاسفة العصر الحديث، وبذلوا جهدهم في استكناه حقيقتها، وما تدل

عليه، منذ أن كانت هناك فلسفة على وجه الأرض، كما أشار إلى أن بعض من يُعنى بالاطفال قد استهان بهم كثيراً. وبما عندهم من قدرات ومواهب عقلية وفنية وجسمية، من مثل: (بياجيه) و (*Betlerheim*)، كما أنهم اساءوا فهم الكثير مما في أقوالهم من عبارات فلسفية لها مغزاها، ويحتاج إلى تفكير شامل وعميق للإحاطة بما فيها وما توحي به، وتدل عليه من وجهة نظر بعيدة المدى.

وقد عرض (ماثيوس *Mathews*) بعض الاسئلة التي أثارها الاطفال، حيث قال: سأل أحد الأطفال أباه، كيف لنا أن نتأكد من أن شيئاً ما هو حقيقة، وليس حلماً؟ ومع أن أباه لم يستطع الاجابة عن هذا السؤال: إلا انه أخذ يتساءَل مع نفسه: كيف اعتقد هذا الطفل أنني أستطيع الاجابة عن هذا السؤال؟ ولكن ما كان من الطفل وكان مشغولاً في أمر آخر إلا أن قال: حسناً، لا تظن أن كل شيء هو حلم من الاحلام، لأننا ونحن نحلم فلا نسأل، أو نتجول هنا وهناك، وننتقل من مكان إلى آخر، لنسأل ما إذا كنا في حلم.

كما أن بعض الاسئلة كانت تثار بين طفل وأبيه بهدف استقصاء بعض الحقائق، وكان الطفل في كل مرة يقول لأبيه: أنا أعرف ماهو: فيجيبه الأب: انت تعرف ولكن قد تكون مخطئاً في ذلك. وما لبث أن انضم إليهما طفل في الخامسة من عمره فقال: إذا كان واثقاً مما يعرفه، فلن يكون مخطئاً فيه.

قد يكون التفكير أحياناً خاطئاً، وكذلك الظن، ولكن المعرفة تكون صحيحة دائماً، لأنها تنبع من ايمان عميق وتنبثق عن يقين أكيد.

طفل في السادسة من عمره رأى أحد برامج التلفاز ثلاثة من اصدقائه، فأحب أن يستمر في النظر إليهم ومشاهدتهم، في برنامج أثير عنده، غير أن إخوته الثلاثة الأكبر منه سناً، حالوا دونه، ودون ذلك، فما كان منه إلا أن أخذ يتساءل، وبلهجة اليائس المحبط: لماذا يكون ثلاثة أشخاص أنانيين، ويؤثرون أنفسهم على شخص رابع.

طفل آخر عقّب على موقف آخر عن نفسه، بقوله: علاوة على ماله من كتب

وألعاب وملابس، له ساعدان ورجلان ورأس واحد، وهذا كله هو ما يتسلى به، ويلعب به وكانه ألعابه ودُماه، ثم أخذ يتساءل: أي من هذه في الحقيقة هي من جسمي واعضائي؟ أهي الكتب أم الألعاب والملابس؟ أم هي رجلاي وساعداي أم رأسي؟

وبقليل من التأمل في مثل هذه الأقوال والتعقيبات، يمكن لنا أن ندرك العمق الذي تدل عليه والمعنى الذي توحي به، والى أي مدى واسع من التفكير يمكن أن تقودنا اليه.

وقد دار حديث استمر أسابيع عدة على فترات عدة، بين (ماثيوس) وولده الذي بلغ التاسعة من عمره، اتسمّ بأنه حديث فلسفي، تناول العديد من الموضوعات الفلسفية الواسعة، مثل: كيف نعرف معاني الكلمات؟ كيف نفكر؟ وكيف يتسنى لنا ذلك، لو لم يكن عندنا كلمات، أو قصة مثلاً تنقل مثل هذه الأفكار للغير؟ وكيف نستطيع أن نعبر عما نفكر به لولا وجود الكلمات؟

إن هذا النموذج للحديث الذي يدور بين الكبار والصغار، والذي عليهم أن يقوموا به، وإن كان مثل هذا النموذج قلّ أن يكون، وقلّ أن يستعملوه، فهو - وبغض النظر عن أي اعتبار آخر - نموذج لحديث بين شخصين متكافئين، ولا يعني هذا أن هناك تكافؤٌ بين الطرفين في جميع الأمور، فكلاهما يدرك ويعرف تمام المعرفة أن لدى الكبير منهما مدى واسعاً من المعرفة، وخبرة طويلة أكثر بكثير مما هو لدى الطفل، ولكنهما يتساويان في نظرة كل منهما للآخر، وفي طريقة التعامل معه فهما يتعاملان معاً كزميلين، ويتكافئان في الحوار. فلكلٍ منهما الحق في أن يدلي برأيه، ويحتفظ كل منهما بوجهة نظره الخاصة، ولكل منهما حقوق متكافئة ومتساوية في استقصاء حقائق الأمور قدر الامكان، وهما متكافئان لأن على الكبير أن يعامل الصغير باحترام تام، يقدّر رأيه ويحترم وجهة نظره دون أن يتعرض لأي نوع من أنواع الاستهزاء، أو الانتقاص من قيمته وكيانه، وكما يحبُّ هو أيضاً أن يعامله زميل له في مثل سنه، وستلقى أفكاره، وما يطرحه من اسئلة عليه كلَّ جدية

واهتمام كما يريد هو من الآخريـن أن يتلقوهـا وكمـا يجـب أن يكـون لهـا وقـع في نفوسـهم، ونحـن بدورنـا نغبـط كـل طفـل يتسـنى لـه بعـض الكبـار، فيخاطبونـــه، ويتحدثون اليه، بمثل هذا الأسلوب، وبمثل هذه الطريقة.

فإذا ما أصغينا للطفل، وحاولنا أن نفهمه، ونتفهـم مـا يقولـه لنـا، ومـا الـذي يدور في نفسه وخلده، حتى وإن كان لا يتقن الكـلام، أو ينطـق بـاللفظ الصحيـح، ودون أن نشعره بما عنده من نقص في ذلك، أو نثقل عليـه بتصحيـح نطقـه ولفظـه، كان في كل ذلك، ما يبعث الثقة في نفسه، ويشجعه على الكـلام بحرية تامـة، دون أن يساوره الخوف والشكوك في قدرته على ذلك، وعن مـدى إتقانـه لذلـك، حتـى وإن لم يصل مرحلة الطلاقة في الحديث وبوقت طويل.

ترى ما الذي يمكن أن يحدث، لو عاملنا مثـل هـذا الطفـل، كمـا نعاملـه في المدرسة؟ نحن في المدرسة لا نتيح لهم الفرصة المناسبة، والوقت الـلازم ليتعـود كـلٌّ منهم النطق الصحيح، وتشكيل أفكاره وترتيبها، ومن ثم التعبير عنهـا بحريـة تامـة دون خوف أو وجل، وبمنجاة من التهديد بالعقاب، أو بالتوبيخ على الأقـل، كمـا اننا نحاسبه في ذلك على كل صغيرة وكبيرة، وسرعان ما نقـوم نحـن في كثـير مـن الحالات بتصحيح كل خطأ يقع فيه كما نتشدد معه بضـرورة أن ينطـق ويتكلـم، كما ننطق نحن ونتكلم، ونلحّ عليه في ذلك، بل ونصرُّ عليه، مما يوصلنـا نحـن إلى حالة من الملل والضجر، بل والاشمئزاز والغضب أحياناً، ونوصله هو إلى حالـة مـن الخوف والاحباط بل والقلق فيما بعد عنـد كـل حالـة نطلـب فيهـا منـه أن ينطـق بكلمة أو جملة ما، وقد يحاول أن يتجنـب لفـظ كـل كلمـة فيهـا، أو يعمـل علـى تجاوز بعضها أحياناً ، لأنه غير متأكد مـن صحـة لفظهـا، وخوفـاً مـن الوقـوع في الخطأ حتى لا يتسبب له ذلك بارتبـاك أو إحـراج جديـد، وقـد يتخـذ منـا موقفـاً سلبياً، فيمتنع عـن الكـلام بـالمرّة فـلا يتفـوه بأيـة كلمـة، مـادام ذلـك سيوقعه في المتاعب، ويسبب له الضيق، وقد يسبب عنده حالة من التردد حين النطق، وتحدث عنده نوعاً من التلعثم، أو التأتأة.

ويعزو الكثيرون متاعب النطق عند الأطفال في المدرسة إلى تقصير آبائهم في تدريبهم على النطق الصحيح، أثناء حديثهم معهم في البيت، والى عدم تصحيح ما يقعون فيه من أخطاء في ذلك، ومن هذا نستدل على أن من لا تتاح له فرصة التدرب على النطق، وتصحيح أخطائه إذا ما وقع فيها فسيعاني من التعثر في لفظه وكلامه حين يلتحق بالدراسة في المدرسة، وأن كل ما نحتاجه لنتخلص من أخطاء النطق وعيوبه هو أن نعمد إلى تعمد هذه الاخطاء بشكل كاف، وكلا الأمرين خطأ قد جانبه الصواب.

إن الأطفال قادرون قولاً وعملاً على أن ينطقوا ويتعلموا الكلام والحديث شانهم في ذلك شأن الآخرين من حولهم، فإذا نشأ الطفل في بيئة لا تُحسن النطق، أو الحديث والكلام بلغة سليمة، فسيلحق به الضرر إذا حاولنا أن نلفت نظره إلى أن في حديثه وكلامه أخطاء، وقد يكون من الأفضل له أن نعلمه في المدرسة اللغة الفصحى والسليمة، كما لو انها لغة أجنبية، وأن نشجع الطفل على أن يكتب ويتحدث عن موضوعات تهمه، ويجد فيها متعته بأسلوب هو إلى الأسلوب الطبيعي عنده أقرب منه إلى أي أسلوب آخر، وأن نتيح له فرصة استخدام هذه اللغة قراءة وكتابة، ولفظاً وحديثاً ما أمكننا ذلك، ونفيد من عامل الممارسة السليمة للغة بجميع ما عندنا من أساليب، على أن لا نقوم في بداية الآمر بتصحيح كل خطأ يقع فيه، صغيراً كان أم كبيراً، مهّماً كان أم تافهاً، وإذا ما قمنا بالتصحيح فبشكل لا نثقل به وطأته عليه، حتى لا نشعره بالعجز والقصور، وحتى لا نضعف ثقته بنفسه، وبقدرته على تصحيح خطئه من خلال ما يسمعه من غيره من الكبار كلما واتته الفرصة في ذلك ومادام يتمتع بروح معنوية حسنة، بعيداً عن الاحباط.

وقد يستغرب البعض من هذا الاتجاه في تعلم الأطفال الكلام، فتراهم يعترضون على ذلك، ويقولون :كيف يمكن لنا أن نعلّم الطفل الكلام والحديث إذا لم نقم بتصحيح أخطائه التي يقع فيها ، وفي التّو واللحظة؟ أليس تصويبه، وتصحيح أخطائه هو من صلب عملنا ؟ ومن صميم واجبنا؟ وعلينا تقع مسؤوليته؟

إن واقع الحال الذي يعيشه الاطفال، والفطرة التي جُبلوا عليها، والتعامل مع اللغة كوسيلة من وسائل التفاهم والاتصال، والتي ليس لأي فرد في أي مجتمع غني عنها بدافع الفطرة، ويدلّ على أن تعلمهم لها بهذا الأسلوب الذي يعتمد على الممارسة والاتصال هو الجواب على مثل هذا التساؤل. غير انه يبدو أن كل من كرّس حياته لمساعدة الآخرين بحكم طبيعة عمله كالمعلم مثلاً، يرى أن هؤلاء لا يستطيعون مواصلة المسيرة دون مساعدته لهم، وهم في رأيه على هذا الاساس دوماً بحاجة اليه، ولا يمكنهم أن يستغنوا عنه، وقد يحول ذلك دونه، ودون الاستعداد لسماع كل ما يعارض هذا الرأي، ووجهة النظر هذه حتى ولو توافر له الدليل القاطع على ذلك.

إن الأطفال في حقيقة الأمر وضوء الواقع قادرون على تصحيح ألفاظهم، وتعلّم الكلام والحديث عن طريق الممارسة، والاصغاء للآخرين، والافادة منهم في تنمية ثروتهم اللغوية، وتصحيح النطق بالكلمات بشكل أفضل بكثير مما لو استخدمنا في ذلك أسلوب التعلم والتعليم، أو قمنا به كما نقوم بحصة صفية في المدرسة على يد معلم داخل الصف، وهناك الكثيرون الذين يعتقدون أن لا غنى للأطفال عنهم، ورسخ هذا الاعتقاد في نفوسهم لدرجة يصعب عليهم خلخلته وتحريكه أو تغييره، ولو إلى حد ما ويعتبرون أي نقاش حول هذا الموضوع هجوماً عليهم، وتهجّماً على كيانهم ووجودهم.

حدث أن طفلة كانت تقضي بعضاً من وقتها داخل مكتبة المدرسة، تحاور أمينة المكتبة وتتحدث اليها، كما كانت تلتقط بعض مافي المكتبة من كتب تعرضها عليها ولكنها وعلى غير توقع منها قالت لها ذات يوم: هل ترغبين أن تعرفي ما الذي علمني إياه أخي؟ ولما أجابتها بالايجاب، جلست قبالتها، وانحنت برأسها نحو الأرض وأخذت تمدّ جسمها شيئاً فشيئاً، وهي تقوم بحركات بهلوانية، ثم قالت بلهجة، تبعث على الدهشة والاستغراب : سأقوم الان بحركة بهلوانية أكبر من هذه، وأوسع مدىً وفعلاً قامت بها وكررت ذلك مرات عدّة، وأخذت أمينة المكتبة أثناء ذلك

تفكر في جملة تتضمن كلمة (علّم أو تعلّم)، لتسمعها إياها، وبعد فترة وجيزة، ذكرت أخاها مرة ثانية فقالت لها الأمينة: هل علّمك أخوك أشياء كثيرة؟ ولما أجابت بالايجاب، قالت لها: لاشك أنك كنت مسرورة جداً حين علمك هذه الحركات البهلوانية؛ فردّت بالايجاب. وبعد أن كررت حركاتها قامت بحركات أخرى وهي تقول: لقد علمني هذه الحركات أيضاً، وعندها استأنفتا الحوار معاً، وبعد دقائق قليلة، دخلت المكتبة وعلى حين غرّة معلمتها، فما كان منها إلا أن بادرت المعلمة بقولها: هذا ما علمني إياه أخي.

لم أستغرب منها ذلك، فالطفل يحتاج إلى بعض الوقت، ليشعر بالثقة والامن والاطمئنان تجاه عملٍ تعلمه حديثاً ليأخذ التحدّث عنه دون خوفٍ أو وجل، ولم تلبث أمينة المكتبة طويلاً حتى نطقت لها جملة تتضمن كلمة (علمت) وكان في ذلك فرصة للطفلة لتعيد الجملة من جديد، وتنطق الكلمة نفسها في إطارها وسياقها الصحيح، ولم يكن لها بعد حاجة لاعادة النطق بهذه الكلمة مرة أخرى أو في جملة جديدة فقد استقرت الكلمة في نفسها لفظاً ومعنى، وأصبحت قادرة على استعمال الكلمة بشكل صحيح وفهم مدلولها بشكل صحيح كذلك.

إن حواس الأطفال حاذقة قوية، يلاحظون كل ما تقع عليه حواسهم، ويحبون أن يقوموا بكل ما يقوم به الكبار من أعمال، وما يتفوهون به من أقوال، فإذا تكلمنا معهم، وأسمعناهم كلاماً سليماً في مبناه وفي معناه، وسمعوه منا بقلوبهم وحواسهم، تكلموا وبسرعة ملحوظة ما تكلمنا به، ونطقوا بما نطقناه، وقد يكون من الافضل للطفل، والأكثر جدوى له، أن يقع منا على النطق الصحيح للكلمة، وعلى استخدامها الصحيح ومكانها المناسب في الجملة، وبالأسلوب الصحيح كذلك، بدلاً من أن نعلمها نحن له بأسلوب التعلم والتعليم كما هو الحال مع المعلم وطلبته، وإذا كنا نعتقد أن الطفل يجب أن يتعلّم شيئاً جديداً كلما تحدثنا معه، وحاورناه وحاولنا أن نلزمه به، فان حديثنا معه سيكون مجرد حديث جاف لا يبعث على المتعة، ذلك أن الحديث له أهداف عديدة، ولا يخلو في وقت ما أن يكون لمجرد المتعة والتسلية،

أو الترويح عن النفس أو من أجل الفكاهة والمرح، وتبادل النكـات، وهـذه أمـور لا يتعلمها الأطفال في فترة زمنية محددة وانما تأتي عن طريق تهذيب الوجـدان، وصقـل الذوق، وتحتاج إلى بعض الوقت لتبدو ثمارها وتؤتي أكلها بشكل ظـاهر وملمـوس، وعلينا أن لا ننقل هذا الاعتقاد للطفل نفسـه، لأنـه إذا لم يصـل إلى نتيجـة ملموسـة يدركها بنفسه، وتقع عليها حواسه، فسيحمله ذلك على الاعتقاد بـأن مـا نتحـدث عنه ونسمعه ماهو إلا كذب في كذب، وخداع في خداع، وبخاصـة إذا كـان مـدار حديثنا حول أمور أهدافها آجلة بعيدة المدى.

وهناك اعتقاد سائد بيننا – وبخاصة نحن المعلمين – انه يجـب أن نقـوم بتصويـب كل خطأ يرتكبه لطفـل في القـراءة أو الكتابـة أو الحديـث أو أي شـيء آخـر، وبسـرعة كبيرة، لتتعزز الرابطة بين السبب والنتيجة وحتى لا يتأصل هذا الخطـأ عنـده، ويترسـخ، ويصعب علينا تصويبه، فيما بعد وهـذه النظـرة بعيـدة عـن الصحـة والصـدق، فكـل مـا تعلمناه ونحن أطفال كالمشي والكلام والحديث، وكيف نلبـس ونـأكل وكـل ممارسـات الحياة اليومية اللازمة لاستمرار الحياة، وتلبية متطلباتها إنما تأتي، وتحصـل لنـا عـن طريـق الممارسة العملية، ونحن في هذه التجربة نقـوم بأخطـاء نعمـل علـى تصحيحهـا، وعندمـا يتبين لنا، وبفعل الممارسة ما الخطأ فيما نقـوم بـه، نبتعـد عنـه ونتعـرّف علـى الصـواب، فنلتزم به، وهكذا، وكلما قلّ اعتمادهم علينا كلما تعلموا تعلّماً ذاتياً بشكل أسرع.

إن الطفل الذي يبدأ استخدام الكلام يكون بذلـك قـد قـام بخطـوة جريئـة في هذا العالم، وكل من تعلم لغـة أجنبيـة في وطنـه، وتكلـم بهـا في بلـد أجنبي، يشـعر بالجرأة التي عنده، والشجاعة التي يتحلى بها في هذه الحالة، وكل من يتعلـم لغتـه أو لغـة غـيره، وجـد نفسـه بحاجـة إلى نـوع مـن اليقظـة والانتبـاه، وقـدر مـن حـب الاستطلاع، كما يشـعر بحاجـة إلى مـودة مـن يحيطـون بـه، والى رعـايتهم لمشـاعره وأحاسيسه، وتفهمهم لمواقفه فهو في بداية الأمـر لا يـدرك مـدى أثـر هـذه اللغـة في حياته، وفي نفسه، وأثرها في الاتصال مع الغير، والتفاهم معه، والتعبير عـن أفكـاره، واستقبال أفكار غيره، ولن يكون على وعـي بهـذا الأمـر إلا بعـد سـنوات عديـدة،

وبعد أن يلمس أثر ذلك في التفاعل مع مجتمعه، وتصريف شئونه وشئون غيره، وعندها يدرك أن الحياة قد تكون مستحيلة دون اللغة كأيسر وسيلة اتصال بين الأفراد، وأسهلها، وأقلها مشقة وكُلفة، وكم سيكون شعوره بالحزن والأسى إذا ما شعر أننا - نحن الكبار- لم نأبه بما يحاول أن يقوله لنا أو لم يستطع أن يطلعنا على ما يدور في خلده من أفكار، وما يبديه لنا من مشاعر وأحاسيس، حتى نشاطره آلامه وأحزانه، ونفرح لفرحه، وما يشعر به في قرارة نفسه، أو إذا شعر أننا لم نجد متعة في حديثه معنا وفي حديثنا اليه، ويستمر معظم الأطفال بمثل هذه التجربة يوماً ما، وستكون بالنسبة اليه موضع محك وتجربة له في حياته يدرك بها معنى هذه الحياة، والأسس التي تقوم عليها في ضوء التجربة والواقع.

وقد يشغل الطفل نفسه صباح كل يوم بالحديث إلى نفسه، فتراه يلفظ بكلمات ومقاطع لا معنى لها وتخلو من كل دلالة، أو يخرج أصواتاً تحدث الضجيج ليس إلا، أو يردد بعض كلمات أو بعض مقاطع من أنشودة سمعها وأعجب بها، وترددت على مسمعه، أو يتغنى بكلمات تنم عن اعمال قام بها أو شاهدها بنفسه ولكنه في كل هذا لا يتبع نظاماً معروفاً، وانما يخلط بين هذه وتلك، حسب ما يحلو له، وما يدور في خاطره، وقد يصمت برهة ثم يعود للكلام، عن اعمال سيقوم بها، تخصه وحده، وتلبي بعض اهتماماته وقد يكشف في هذا الخليط من الحديث عن امانيه، وآماله، وإن كان في معظم أوقاته لا يتكلم شيئاً أو يأخذ في ترديده إلا لإمتاع نفسه، واشباع حاجة في نفسه، وقد يردد في حديثه الكثير مما يهواه ويستهويه، من مختلف الاشكال والألوان، ومما قد لا يخطر لنا على بال، أو لا نفقه له معنى، وقد يأخذ كلامه طابع التجربة والاختبار ليتدرب على ما ينطق به، أو ليلحظ أثر ذلك عند الغير، أو ليحقق مأرباً من مآربه في التأثير عليه أو للتدرب على صياغة الجمل والعبارات، أو للتدرب على اختيار الكلمات والربط فيما بينها، وقد يعنى بنظمها ليكون لها ايقاع معين يطرب له ويلفت انتباهه أكثر من اهتمامه بالربط فيما بينها ليكون له من كل ذلك معنى محسوس.

وقد يقوم الطفل بتصحيح ألفاظه وكلماته بذاته ودون مساعدة من أحد، عن طريق ملاحظته لما يلفظه، ومقارنته بما بلفظه به غيره، ليتأكد من مدى تطابق اللفظ في الحالين، فإذا وجد أن أن هناك فرقاً في الحالين، أخذ في تصويب ما لفظه وتعديله طبقاً لما يسمعه من غيره من الكبار، وما يرددونه على مسمعه منه، أثناء حديثهم معه، وحوارهم له، وهم في هذا الأسلوب الذاتي يكشفون اخطاء لهم أكثر عدداً مما نكشفه نحن الكبار كما يقومون بتصحيح عدد أكبر منها مما يقوم بتصحيحه هؤلاء الكبار لهم، آخذين ذلك على مسؤوليتهم الخاصة، ومعتمدين في ذلك على أنفسهم الامر الذي يدعونا للاعتقاد أننا إذا تركنا الطفل وشأنه. ودون أن نتدخل في شؤونه هذه فسوف يقوم بهذا التصويب الذاتي من نفسه ولنفسه، وفي الوقت المناسب لذلك بدافع ذاتي، وبأسلوب ذاتي ينم عن الفطرة والطبيعة، وكأن ذلك حاجة من حاجاته الفطرية التي يعمل على تلبيتها، فحاجته للاتصال مع الغير والتفاهم معه لا يقل أهمية عن حاجته إلى المأكل والمسكن والملبس .

ففي اللحظة التي يشعر فيها انه قادر على ايصال أفكاره للغير، وتوحي له نفسه بذلك، يبدأ يُصغي وينتبه بعناية كبيرة إلى حقيقة ما يندّ عنه من أصوات ينطق بها، ويدرك انها ليست كتلك التي ينطق بها الكبار.

ومن المحتمل حين يستمع للأصوات التي يطلقها بصحة ووضوح لدرجة كافية يكون - وببساطة تامة- قد سمع الفرق بين كلماته وأصواته، وبين أصوات الآخرين وكلماتهم، ووجد أن ليس بينهما من فروق لها أثرها. كما لو انه شخص يتكلم لغة أخرى بلكنة أجنبية، ولكنه حين يدرك - وكما يحب- أن يتكلم كشخص بالغ راشد من بني قومه، ويقرر أن يقوم بذلك، نجده يقوم به دون أن يستغرق ذلك منه وقتاً طويلاً.

وعلينا أن لا نكون في عجلة من أمرنا، إذا ما أردنا أن نصحح خطأ ارتكبه الأطفال، فنمنحهم الوقت الكافي للملاحظة، ليقوموا هم بأنفسهم بتصحيحه، وكلما أكثروا من ممارسة هذا العمل كلما تقدموا فيه وأتقنوه، بحكم الممارسة

ويحكم الخبرة والتجربة، وبذلك تنتفي الحاجة الينا، واعتمادهم علينا لنقوم بما يقومون به، أو نشاركهم فيه.

وقد يسعى لترديد أصوات أو كلمات وعبارات لها في نفسه وقع حسن، بحيث تجلب انتباهه، أو أخرى سمعها من أترابه وأنداده عرفها وأحبها، وشغف بترداده، وقد يردد بعض عبارات أو يتفوه بكلمات سمعها و لم يدرك معناها، وقد يكون في ترديده لها ما يلفت انتباهه ليستدل على ما تعنيه، وتدل عليه وقد يثبت هذا المعنى في ذهنه بحيث يكون قادراً على توظيفه واستعماله في مواقف أخرى إذا ما حولنا هذا المعنى المجرد الذي استقر في ذهنه إلى عمل محسوس يزيد من خبرة الطفل في الكلام، وينمي ثروته اللغوية.

وللأطفال القدرة على تجميع معلومات غامضة، وغير واضحة، واختزانها في الذاكرة، والانتظار عليها حتى يقيض ا لله لهم الفرصة المناسبة فيما بعد لازالة هذا الغموض، وشيوع المعنى الواضح لها في أذهانهم، فهو حين يسمع مثلاً: اقفل الشباك: ثم اقفل الباب، ويتم ذلك عملياً أمام ناظريه فلن يدرك من هذا حقيقة الشباك وحقيقة الباب، بشكل يجعله يميز بينهما فيقول : هذا هو الشباك، وذلك هو الباب. ولكنه لا بد له وفي وقت ما، من أن يتفهم ويدرك معنى حوالي خمسة آلاف كلمة، أو ما يناهزها، قبل أن يلتحق بالمدرسة لأول مرة، لتصبح له ثروة لغوية يستعين بها على الاتصال بالغير والتفاهم معهم، وتصبح قاعدة له لزيادة هذه لثروة اللغوية، واستقصاء المعلومات.

ونحن حين نعلّم أحدنا شيئاً دون أن يطلب منا ذلك، فكأنما لسان حالنا في رأيه يقول له: (أنت لست مؤهلاً، لتعرف ما يجب أن تعرفه، ولا تملك كذلك المؤهلات اللازمة لتتعلمه). وكذلك الحال إذا لم يكن السؤال الذي نطرحه عليه موحياً بأكثر من مجرد استقصاء الحقائق والمعلومات بحد ذاتها، فالسؤال الذي هو من هذا القبيل، والذي يخلو من الايحاء والدلالة يدل ويوحي على أن من نوجه اليه هذا السؤال هو شخص لا يعرف الاجابة عنه.

ومما يبعث في نفوس الأطفال الحنق والغضب ومن آبائهم الذين يحبونهم، ويعطفون عليهم، هو اهتمام الآباء بما يحصل عليه أبناؤهم من علامات عالية في المدرسة ومستويات رفيعة فيها، ويقصرون اهتمامهم كله على ذلك، ثم يبادرون إلى تقديم المساعدة لهم لرفع مستواهم وانجازهم المدرسي فيها، دون أن تكون بطلب منهم، أو ايحاء منهم بذلك، ولذا يجب أن نلزم في ذلك جانب الحذر، فلا نضع أمر العلامات والدرجات المدرسية في المقام الأول من اهتمامنا، أو لا ننقل اهتمامنا منها إلى ما عداها من الامور التي لها أثرها على أطفالنا في تربيتهم، ومستقبلهم، وليس هناك من شيء يحدث في النفس أسوأ الأثر من أن نطلب من شخص ما أن يقوم بعمل يشعر في قرارة نفسه أنه عاجز عن القيام به وأن نطلب منه – ولو بشكل غير مباشر– أن يقوم به، وأن نلح عليه في ذلك.

دخلت طفلة ذات يوم مكتبة بصحبة أمها التي ابتاعت منها بعض الكتب، ولما حاولت الطفلة أن تمسك ببعضها، انزلقت منها، ووقع بعضها على الأرض، مما أثار غضبها، واستياءها، ولما رأى البائع منها ذلك، ربط الكتب في رزمة ولفها معاً، وناولها الطفلة لتحملها ما دامت ترغب في ذلك، ودون أن تخشى أن تسقط منها ثانية، ولكن الطفلة بدلاً من أن تكون مسرورة بذلك، علاها الغضب، وانفجرت باكية، فقد اعتقدت أن فيما قام به البائع دليل على عجزها عن حمل الكتب، الأمر الذي اعتبرته اهانة لها، واقراراً بعجزها، واعتبرت ذلك وكأنه يقول لها :- أنت بليدة، وليس في مقدورك حزم الكتب وربطها معاً، ومن ثم حملها، ما لم أقم أنا بذلك بدلاً منك، الأمر الذي أثار غضبها وعمل على إثارتها، مادامت لم تهتدِ إلى حل تتمكن به من حمل الكتب دون أن تخشى سقوطها، وحين تفهّم البائع المشكلة، ما كان منه إلا أن بادر الطفلة بقوله: آسف، سأفك الرباط الذي ربطت الكتب به، وأطرحه أرضاً، وحين قام بذلك، كفّت الطفلة عن البكاء وعاد اليها هدوءُها ونشاطها، وافترّ ثغرها عن ابتسامة رقيقة، يطفو على وجهها المرح كما كانت في السابق، وقامت بحمل الكتب بكفاية واقتدار رغم ما واجهت في ذلك من مشقة وصعوبة.

إن معظمنا لديه الكياسة في كشف أخطاء غيره دون أن يشعره بالحرج والإساءة ولكن ليس لدى الكثيرين منا ، أن يستخدموا كياستهم هذه في التعامل مع الاطفال، وفي كشف أخطائهم دون احراجهم، أو العمل على جرح شعورهم، وفي ذلك ما يلحق الأذى بهم ويُسيء إلى مشاعرهم وأحاسيسهم، ويعمل على تثبيطهم، وبخاصة أن لدى العديدين منهم حساسية زائدة لما يواجهونه من أقوال وأفعال، وبخاصة إذا كان من الكبار الذين تربطهم بهم علاقة وثيقة، لا غنى لهم عنها، كآبائهم وأفراد عائلاتهم أو معلميهم.

ومن واجبنا أن نحذر من أن نعدّد ما وقعوا فيه من أخطاء – وبخاصة أمام زملائهم وأقربائهم- حتى وإن قاموا هم بتصويبها دون مساعدة من أحد، فقد لا يحبون أن نردد ذلك على مسامعهم، ونذكرهم بأخطائهم، فقد يعمد الطفل إذا ما أشعرناه بخطئه إلى تكرار هذا الخطأ عامداً متعمداً، تدعيماً لكيانه، وابراز شخصيته، معتبراً أن ما أسمعناه إياه ماهو إلا تشهير به، وهدرٌ لكرامته، فهو لن ينضوي تحت سلطة أحد ولا يحب أن يتلقى أية مساعدة من أحد دون طلب منه هو نفسه، فلديه اعتقاد بقدرته على حل مشاكله، والوقوف في وجه ما يعترض طريقه من صعوبات .

ولهذا السبب فان الكثيرين منهم لا يحبون أن نردد على مسامعهم، ما تعرضوا له من وقائع في طفولتهم وما حصل معهم من أحداث. وهم يعتبرون طفولتهم المبكرة، فترة حياتية مرّوا بها ومرحلة من مراحل النمو اجتازوها وإذا كان لهم من ذكريات فيها، مررنا عليها مر الكرام، وبأسرع ما يمكن، لأنها فترة لم يكن لهم فيها حول ولا طول، وكانوا فيها اتكاليين مع أهليهم وبخاصة أمهاتهم، وماداموا كذلك فهم لا يحبون أن نذكرهم بما كانوا عليه من عجز ونقص، كما أنهم لا يأبهون كثيراً بما نوليه من مدح وثناء لهم أيام صغرهم سواء أكان ذلك مديحاً لهم، أم كان نقداً ومأخذاً عليهم، وقد لا يكون هذا مشكلة عند بعضهم، حيث يروي بعض الآباء أن ابناءهم يستمتعون كثيراً إذا ما رددنا على مسامعهم بعض مالهم من

ذكريات أيام صغرهم وطفولتهم وما حدث لهم فيها، وقد يكون الدافع وراء هذا كله فيما نراه من اختلاف في اتجاهاتهم ومفارقات في آرائهم حول طفولتهم، يعود إلى الهدف من سرد ذلك عليهم، وما إذا كنا نهدف إلى ابراز مكامن قدراتهم ومواهبهم أو محاولة طمسها والاستهزاء بهم، وما إذا كانوا جراء ذلك جديرون بالاحترام والتقدير، أم التندّر بهم، ووضعهم موضع الفكاهة والضحك أو تفضيل غيرهم عليهم بمقارنتهم معهم في أعمالهم وأحداثهم وهكذا.

وقد يخطئ الطفل في كلامه، حين يتكلم مثلاً بصيغة المضارع والأمر أو بصيغة المفرد والمثنى والجمع، أو بصيغة المذكر والمؤنث، وهكذا، وقد يرجع سبب ذلك في الأغلب إلى انه لا يعرف كيف يتحدث بهذه الصيغة أو تلك، ومتى يتكلم بكل منها، أو لا يستطيع التمييز بين صيغة واخرى، وإما لأنه سمع مثل هذه الصيغة الخاطئة من غيره من الاطفال، فسار على نهجهم ومحاكاتهم فيه، وقد لا يدرك مثلاً الفرق بين صيغة المخاطب أو الغائب أو المتكلم والفرق فيما تدل عليه كل صيغة منها، بشكل واضح، فيختلط عليه الأمر، ويقع في حبائل الخطأ فيقول مثلاً، أنا يكتب ويقرأ بدلا من أن يقول: أنا أكتب وأقرأ، قياساً على: هو يكتب ويقرأ، أو العكس.

وهذا أمر معقول، وخطوة أولى نحو التفكير المستقل، واستخدام العقل.

اما كيف يكون ردّ فعلنا على مثل هذا الخطأ؟ يجب أن لا يكون ردّ الفعل بتصويب الخطأ وبكل شدة وصرامة، وانما بنوع من تفهّم ظروفه التي هو فيها، ومرحلة النمو التي وصلها، وبأسلوب ودي لطيف لا ينم عن أي استخفاف أو استهزاء.

وكثيراً ما يتحدث الصغار مع بعضهم بعضاً إذا ما توافرت لهم الفرصة لذلك، وحول أمور تهمهم جميعاً، ولكن من هو الأكثر حاجة لممارسة الكلام والحديث في المدرسة؟ ومن الذي تتوافر له الفرصة المناسبة لذلك؟

لاشك أن صغار الطلبة هم أولى الناس باتاحة الفرصة لهم ليتحدثوا، وليعبروا عما في نفوسهم، وماهم بحاجة اليه، وهم الأكثر حاجة لتعلّم الكلام واستخدامه،

ولكنه ولسوء الحظ يحظى المعلمون بنصيب الأسد في الحديث داخل الصف فلا يتركون لطلبتهم في هذا المجال إلا أقل القليل، وحتى في أكثر المدارس تطوراً، وتحرراً، حيث لا يسمح للطالب أن يتكلم مع غيره من الطلبة، وإذا أراد الحديث فليكن ذلك مقصوراً على التحدث مع المعلم، وبإذن منه كما يمنع الطلبة من أن يتحدثوا إلى غيرهم من زملائهم في صفهم أو من زملاء من صفوف أخرى، وبخاصة إذا ما كانوا في ردهات المدرسة أو في ممراتها، باستثناء فترة الغداء مثلاً، أو أوقات الاستراحة، اما في فترات أخرى فهم ملزمون بالصمت والهدوء، وقد ينالهم التوبيخ والعقاب إذا أخلّوا بذلك، وإذا ما كان الطلبة في ردائهم المدرسي رأيتهم ينصرفون معظم الوقت في الانجاز المدرسي أو في حل ما يترتب عليهم من واجبات مدرسية، وفي مختلف الموضوعات المدرسية وفضلاً عن ذلك، قلَّ أن تجد من أفراد العائلة من يقبل عليهم يحدثهم أو يحاورهم أو يصطحبهم إلى مكان عام يتحدثون الكثير عما يشاهدونه فيه، أو يوفرون لهم الجو المناسب الذي يشجعهم على الحوار والحديث ونتيجة لذلك قل أن تجد من الطلبة ممن بلغ الحادية عشرة من عمره، قد اتقن الحديث وأحسن التحدث إلى نفسه والى غيره، ويسترسل فيه بشكل يفوق ما كان عليه وهو في السادسة أو السابعة من عمره، وقد نأخذ في التضييق عليهم ونحرمهم من فرصة التجاوب مع غيرهم، أو فرصة التواصل والاتصال، ومن تنمية الاتجاه الاجتماعي عندهم، الذي تعتبره كثير من المدارس هدفاً تربوياً لها لتفعيل الاتصال الاجتماعي بين الطلبة.

إن الخسارة التي تلحق بالأطفال من عدم اتاحة الفرصة لهم للحديث والاستماع، وإعطائه الأهمية اللازمة هي خسارة لا تعوض بالنسبة لهم، ويتأثر بها مستوى انجازهم في كل موضوع يدرسونه ورد في المنهاج، ولنأخذ الكتابة مثالاً على ذلك، فالطفل الذي لا يتكلم إلا القليل، ولا يستمع إلا للقليل لن تتوافر لديه موضوعات عنها إلا في حدود ضيقة، وستكون ثروته اللغوية ضيقة محدودة كذلك بحيث لا تلبي احتياجاته اللازمة حين يأخذ في الكتابة عنها، وغالباً ما يشعر بأن ما

يكتبه ليس له أي قدر أو اهمية ولا حتى في الموضوع الذي يكتب عنه، ولـن يحظـى باهتمام الاخرين وتقديرهم، وقد لا يلاقي منهم سوى الاستخفاف، وعـدم المبالاة، ولذا فقد يعمل على وقف انسياب الافكار التي تتدفق لديه أثناء الكتابة ويطردها من ذهنه، وسيجد صعوبة بالغة إذا ما حاول التعبير عما في نفسه، وما يـدور في خـاطره من آراء وأفكار، لأن الفرصة لم تتح له لمزاولة ذلك إلا على مقيـاس ضيـق، ونطـاق محدود، وبخاصة فيما يتعلق باختيار الكلمات المناسبة التي تؤدي المعنـى وصياغتهـا في جمل متناسـقة، بحيـث تتلاحـق المعـاني والأفكـار بشـكل متسلسـل ومتناسـق يحفـظ للموضوع وحدته، وللأفكار تسلسـلها بشـكل مـترابط في جمـل متناسـقة ومترابطـة تسهل على القارئ والسامع متابعتها، والاستطراد في ذلك.

كما انه لم يكتسب الخبرة اللازمة، والممارسة العملية الكافية ليكتب موضوعا ما بشكل واضح، وبأفكار مترابطة متسلسـلة، تُحـدث أثرهـا المطلـوب في النفـوس، كما تنقصه الخبرة اللازمة للحكم على مدى صلاحية ما قام به وكتبـه، علـى مـدى أثره وفاعليته في نفوس الآخرين.

إن التفوق في الكتابة، لا يستند إلى انسجام الكلمات في الجمل وتوافقهـا مـع القواعد اللغوية فحسب، وانما كذلك بما لها من وقع في النفوس، وصدى في القلوب، فالقواعد اللغوية التي يدرسها الطالب في المدرسة لا تؤهلـه وحدهـا للكتابـة والتعبـير بشكل سليم وبأسلوب صحيح بليغ، ومن هنا تبدو لنا حقيقة ناصعة وهي أن العديد من المربـين المثقفـين ثقافـة عاليـة لا يحسـنون الكتابـة، فأسـلوبهم في الكتابـة سـيء، ومستواهم فيها أكثر سوءاً .

وقد ينشأ عـن النقـص في مهـارة الحديـث، قـارئون ضعـاف، أو علـى الاقـل أساليب ذات مستوى متدن في الكتابة، فالقارئ الجيد يدخـل مـن خـلال قراءتـه في حوار مع نفسه، وفي جدل نشط مع الكاتب، يحاوره من خلال أفكاره الـتي كتبهـا، وأسلوبه الذي كتب به، ويكاشفه ويجادله في كل ما يتعلق بمهارة الكتابة وأسـلوبها، أما القارئ الضعيف، فيقف من ذلك موقفاً سلبياً، فلا تنفذ الكلمات التي يقرؤها بما

تدل عليه من معان وافكار إلى قلبه وعقله وسيكون حاله في هذه الحالة ليس بأكثر من مستمع في محاضرة ما، وتكون قراءته قراءة بعيدة عن التأمل والتعمُق. ومن المحتمل لأي قارئ من هذا النوع أن يستخدم عقله حين يدرس كتاباً مقرراً، كما لو كان ينظر إلى لائحة تصويرية، فإذا أمعن فيها النظر، وبشكل جادٌ، وتفحصها لفترة كافية من الزمن، استطاع بذلك أن ينقشها في ذاكرته، ويرسخها فيها.

وقد يجد الطالب نفسه في موضوعي العلوم والرياضيات غير قادر على التعبير عنها أو القيام بها، وتحمّل أعبائها، مادام في ذلك كله مطالباً بالسير على تعليمات غيره، وارشادهم له، دون مجالٍ للاعتراض، أو مجال للمناقشة وتبادل الرأي مادام عليه أن يضع كلمات غيره موضع الممارسة والتطبيق، ويعبر عن أفكار هذا الغير، وليس عن أفكاره هو، وقد يعجز أحياناً عن التفريق بين ما فهمه منها، وبين ما لم يفهمه، كما لا يستطيع أن يعبر عما اختلط عليه من أمور وأفكار في هذا المجال بشكل واضح لدرجة يستطيع معها غيره أن يقدم له المساعدة الممكنة والتي قد يكون هو في حاجة اليها.

وباختصار، فان الطفل الذي لاتتاح له في المدرسة حرية التعبير، وممارسته له بطلاقة، يكون كمن هو مقيد اليدين والرجلين . ولا شك أن المدرسة يجب أن لا تسير في سياستها التربوية وفي تدريسها للطلبة وفق مسار واحد مغلق بعيد عن المرونة، ولا يقبل التغيير والتبديل، ولا يخضع للتطوير، وانما يجب أن توفر لطلبتها، وفي مختلف مراحلهم المدرسية، وعلى اختلاف مستوياتهم وقدراتهم الفرصة والوقت اللازمين، والمجال الكافي كذلك، ليمارسوا جميع انواع التعبير، وبأشكاله المختلفة، وبذلك تكون قد فتحت لهم باباً من الأمل والرجاء يستطيعون من خلاله التعبير وبطلاقة عن أنفسهم، فمعظم المدارس في واقع الأمر وفي الوقت الراهن قلّ أن توفر للطلبة الفرصة والمساعدة اللازمتين ليتكلموا بطلاقة، ومهارة حسنة، وبشكل سليم.

أما ما يطلقون عليه الآن التجديد والتطوير التربوي، فلم يكن له حتى الآن سوى الأثر الضئيل في هذا المجال، فأنت تجد أن الطالب قد امتلك زمام أحدث

المستجدات في العلوم والرياضيات، وميادين أخرى من ناحية علمية، إلا أن مستواه في الكتابة والتعبير لا يزال على حاله وكما كان ودون تغيير يُذكر، فالمعلم لا يزال يحظى بالقسط الأوفر من الكلام والحديث داخل الحصة، ثم يأخذ في طرح اسئلته على الطلبة، ليتأكد من مدى انتباههم له واصغائهم اليه، وكذلك من مدى استيعابهم لما قاله لهم، وما طرحه عليهم. والمعلم الحاذق في نظرنا - وحسب الرأي الذي لا يزال سائداً- هو الذي يأخذ المبادرة في إدارة النقاش طيلة الحصة، وتوجيه هذا النقاش، أما ما يحدث بعد ذلك، فلا يتعدى استقبال الاجابات من الطلبة، فهو يطرح عليهم سلسلة من الاسئلة تهدف إلى استدراجهم للاجابة عنها، وطبقاً لما سبق أن قرره أنه الإجابة الصحيحة ودفاتر المعلمين وسجلاتهم ملأى بهذه التقنية، ومكتظة بها، وهي التقنية التي تدعو لإجراء حوار مع الطلبة، ومناقشتهم بشكل يؤدي إلى الخروج بنتائج محدودة، استقرت عند المعلم، باعتبارها هي المعلومات والحقائق الصحيحة التي نبحث عنها، ولا بدَّ لنا من الوقوف عليها، وامتلاكها. وما درى أن النقاش الموجه في هذه الحالة، نحو نقاط وحقائق محددة له نتائج أسوأ من تلك التي يمكن أن نكون فيما لو لم يجر مثل هذا الحوار.

وحتى لو جرى النقاش فس الصف بشكل مفتوح، دون توجيه من أحد، وفيه متعة للطلبة، وأخذ كل منهم دوره فيه، فلن يكون هذا كله بحدّ ذاته كافياً ليتعلم الأطفال مهارات الحديث لكثرة عدد طلبته الصف الواحد أولاً وقلة الوقت المتوفر لهم للتدرب، واكتساب المهارات اللازمة لما يتدربون عليه ثانياً، فما العمل إذن؟

إن الاجابة عن هذا سهلة بسيطة، إذا ما توافرت لدينا الشجاعة الأدبية الكافية لممارسة الاجابة وتطبيقها، وهي أن نقسم الصف إلى مجموعات قليلة العدد، أو كل طالبين معاً، وتأخذ كل مجموعة بالتحدث معاً، على أن لا يحدث ذلك فوضى كلامية، أو تشويشاً يخلّ بالنظام، بل يتم الحديث بهدوءواتزان، وأن نوفر لهم الوقت الكافي لتجاذب اطراف الحديث يأخذ فيه كل طالب دوره، وبشكل كاف، يتحدث

فيه الجميع في أمور ممتعة، تهم الجميع أو الغالبية منهم على الاقل ودون تدخل من المعلم، أو توجيه منه لهم.

ولابد أن يكون هناك مبررات - ولأكثر من مرة- يطلب فيها المعلم منهم أن يلزموا الهدوء في حوارهم وحديثهم ولكن دون أن يدير الحديث بشخصه، ويسيطر عليه، وهناك من يجعل جزءاً من الحصة الصفية، أو يخصص حصة حرّة مستقلة كاملة بعينها، يقوم الطلبة فيها باللعب أو القراءة أو الرسم أو حلّ الأحاجي والألغاز، أو أي شيء آخر يحبونه، ويميلون اليه، يتحدث عنه بعضهم إلى بعض. وقد يشعر الطلبة والمعلم معاً أن مثل هذه الحصة هي أكثر الحصص المدرسية فائدة للطلبة، وأكثرها متعة لهم؟ وقد يتحول الحديث عند البنات إلى صوت هامس وخافت، في الوقت الذي يكون فيه عند الذكور نوعاً من الصخب والضجيج، ولكن كلما اكتسب الأطفال خبرة أكثر كلما أصبح النقاش والحوار فيما بينهم أكثر جدية، وأكثر نفعاً وفائدة لكل من يسهم في هذا الحوار، ويشارك فيه، لدرجة يصعب معها التفريق بين مستوى طالب وآخر، فقد يتحدث بعض ضعاف الطلبة بكل لباقة وكفاية نظراً للمتعة التي وجدوها وشعروا بها، وهم يتحدثون، يشاركون زملاءَهم حديثهم واستمتاعهم.

هناك من يقول من المعلمين أن الطلبة الذين تعودوا على النظام المدرسي الصارم قد لا يحسنون التصرف فيما لو أعطيت لهم الحرية في الصف، فقد يسيئون استعمال هذه الحرية بما لا يخدم الهدف الذي من أجله منحناها لهم، والواقع أن المسألة ليست بمثل هذه الجدّية التي يتصورها البعض، ومع ذلك فهي مشكلة حقيقية، وأحد الأساليب التي نتعامل بها معها، أن يتخلل اليوم المدرسي فترات قصيرة حُرّة يزاول فيها الطلبة حريتهم، فترة تتراوح بين ربع ساعة إلى نصف ساعة مع التوكيد بالتزام الهدوء والحفاظ عليه خلال هذه الفترة.

وقد تمنح الطلبة فترات ينعمون فيها بالحرية، ولكن يسودهم فيها جو الصمت والسكون وحين يتعود الطلبة هذا الجو من الحرية، ويستغلونها بما يمتع ويفيد، نعمد

إلى إطالة هـذه الفـترات، ونزيـد مـن عددهـا، وبهـذا يمكـن لنـا أن نكسـر الحواجـز المدرسية التي تحدّ من حرية الطلبة، وتضيـق عليهـم بقوانينهـا، ليصبـح الجـو الصفّـي مكاناً أكثر استقلالية في التدريس، ويصبح شيئاً فشيئاً أكثر استقلالية في التفكير مـع المضي في الحوار والاستمرار في الحديث.

لم يعد هناك مجال لترديد مقولة إننا سوف نتحسن إذا ما أكثرنا من اسـتخدام الكلمات سواء حين نسـمعها مـن غيرنـا أم نقرؤهـا، أم نتحـدث بهـا في ظـل حالـة واحدة محددة فقط، حين نستخدم هذه الكلمات في التعبير عن شـيء نريـد أن نعبّر عنه، أو لأناسٍ نريد أن نوصل اليهم شيئاً ما لأهداف تخصّنا نحن.

الفصل الرابع

القـــــراءة

القـــــــــراءة

حين ناهزت (ليزا) الرابعة من عمرها، كانت عندها أصغر أفراد العائلة سـناً والذين كانوا جميعاً يمارسون القراءة والمطالعة، ويعشقون تناول الكتب وتصفّحها، حيث كانت في متناول يَدِ أي منهم، يجدها في كل مكان في البيت، مبعثرة على الكراسي والطاولات، وعلى الأرض والفراش، ورفوف الكتب، وغيرها من الأدوات، وقطع الاثاث، ومع أنهم جميعاً كانوا يجدون فيها متعتهم، وفرصتهم في الترويح بها عن نفوسهم، ويزيلون بها ما لاقوه من عناء الكدّ والعمل، إلا أن أحداً منهم لم يحدث أن أُكره على مزاولة القراءة، أو اقحامه فيها، وكذلك كان الحال بالنسبة للصغار من أفراد العائلة، حيث لم تتعرض (ليزا) لأية ضغوط في هذا السبيل.

وفي يوم مشمس، سماؤه صافية، فاجأت الطفلة المعلمة بقولها: أنا أستطيع أن أقرأ، فقالت لها المعلمة، وقد علتها الدهشة والاستغراب، هذا جميل جداً، ولكن، هل انت متأكدة مما تقولين؟ فلم يكن يخطر لي على بال أنك تعجزين عن ذلك، قالت ذلك بنبرة هادئة تخلو من كل تحدٍ أو مواجهة.

لقد كانت (ليزا) متأكدة أنها لا تعرف القراءة، كما كانت متأكدة أن معلمتها تعرف ذلك، ولكن من الواضح انها كانت تشعر بالنقص لأنها لا تستطيع القيام بعمل يستطيع القيام به كل فرد في العائلة، فكيف تأتى لها هذا الشعور بالنقص جراء ذلك؟

طفلة أخرى ناولها والدها صفارة مصنوعة من البلاستيك، فأخذت تقوم بالتصفير بها، وأحبت ذلك، وأصبح لعبتها المفضلة، وذات يوم التقط احد والديها الصفارة، ولما لاحظ أن فيها خروقاً، أخذ يعزف عليها، وكأنها مسجّل، فتبادل كل منهما هذا الدور ولفترة قصيرة لم تتعد بضع دقائق، وجد كل منهم فيها متعته، قام

بعدها الأب باعادة الصفارة إلى الطفلة، وكم كانت دهشته حين طرحت الصفارة جانباً، وبانفعال وغضب شديدين، و لم تعد تلعب بالصفارة أو تصفّر بها.

لقد أعادت هذه الحادثة إلى ذاكرة المعلمة حادثة أخرى، حصلت مع طفل آخر، حين أحضرت له معلمته بعض عيدان من قصب السكر، كانت تعتقد انه يحبها عساها تقف على ما سيكون عليه أمره، وما سيفعل بها حين تناولها له، ولكن حدث معه ما لم تكن تتوقعه، فقد أقبل عليها، وكأنه أصيب بمسّ من السحر، فقد تراءت له حين وقع نظره عليها، وكأنها قضبان خشب ملونة، تلمع وتتلألأ، وكأنها في نظره أغلى كنز في هذه الدنيا، فقد بدا عليه أنها سحرته كما تسحر حبات من الزجاج الملون الناس البدائيين، وكأنها في نظرهم ماس سحري.

أفرغت المعلمة ما في الصندوق من هذه العيدان، فجلس الطفل إزاءها فترة من الزمن، يلتقط بيديه بعضاً منها، ويترك بعضها تنساب من بين يديه، ومن خلال أصابعه، وقد علاه البِشر والسرور.

أدركت المعلمة عندها أن عليها أن تدع له الفرصة ليلعب بها كيف يشاء وعلى طريقته الخاصة وبأسلوبه الخاص، وكما يتراءى له، يستمتع بها، ويتعرف عليها كما يشاء ويهوى، من خلال تفحصه لها، واختبارها من خلال إمساكها بيديه، والعبث بها بأصابعه، ويكشف حقيقتها بتأملاته، ونظراته الثاقبة بشكل تدريجي، ثم أدركت المعلمة وبمرور الوقت انه يجب أن يتعلم شيئاً من هذه العيدان، وبأسلوب لا يبهظ كاهله، بعيد عن الضغط والاكراه، ودون أن يسمع أية ارشادات من أحد، ودون أن يشعر أن هناك من يُملي عليه إرادته، وعليه أن ينفذ ما يقوله له، التقطت المعلمة بعضاً من العيدان الملقاة على الأرض، وأخذت تشكل منها شكلاً معيناً، وهي تتوقع أن يبدأ الطفل بتقليدها، ويقوم بما تقوم به، و لم يمض وقت طويل حتى تشكل مما لديها نموذج معين اعتقدت أن الطفل نفسه قادر على أن يقلدها بنجاح، فيما قامت به، وحين انتهت من عملها، نظرت اليه، فبادلها بنظرة مثلها، دون أن يبدو عليه أية بوادر أو ملامح معينة، أو انها توحي بشيء معين، ثم اقترب

منها ودون أن يلفظ حتى بكلمة واحدة، مرّ بكفيه على ما قامت به، فهدمه وأفسده، ولما سألته : لماذا عملت هكذا، لم يُحر جواباً، وانما جحظها بنظرة قوية فحسب، مما حداها إلى أن تعيد تشكيل النموذج بشكل آخر، ولكنه قام باتلافه مرة أخرى بكل اصرار وعناد، دون أن تبدو عليه أية امارة من امارات الغضب، أو التهيج والإثارة، ولما قامت بالمحاولة نفسها للمرة الثالثة، قام هو كذلك باتلاف ما قامت به للمرة الثالثة وتابعت تقول: وعندها أدركت أن شيئاً ما قد حدث، دون أن أستوعبه أو أقف على حقيقته وما كان مني إلا أن أتراجع وأمتنع بدوري عن القيام بأي عمل جديد، أو مبادرة جديدة، وتركت الأمر للطفل وحده يلعب بها بطريقته الخاصة، كما يحلو له وكيف يشاء.

من المؤكد أن الطفل قد يتعلم بوحي من سريرته أحياناً ، حيث تهبط عليه الفكرة كومضة خاطفة دون مقدمات، ودون سابق انذار، كما قد يتعلم من غيره الأكثر كفأية منه حين يشاهده ويلاحظه وهو يعمل ولكن علينا أن نذكر دائماً أن الوصول إلى نموذج في العمل تتمثل فيه القدرة والكفاية قد يصبح عملاً تنافسياً في الوقت نفسه، إذا ما جعلنا منه مجال مباراة، وميدان تفوق بين شخصين أو أكثر، الأمر الذي قد يولّد بفعل التنافس ردود فعل غير محمودة بين الأقران الذين يتنافسون، ولكن الوصول إلى المستوى والنموذج الامثل للكفأية والاتقان يصبح أيسر ودون ردود فعل جانبية سيئة إذا ما كان الحافز عليه ذاتياً، يهدف الوصول إلى مستوى رفيع من العمل والاتقان، دون مقارنة مع مستوى ما يصله الآخرون غيره، وانما يقارنه مع مستويات انجازاته السابقة ليرى مدى ما وصل اليه من تقدم واتقان.

لقد تحدث الكثيرون من علماء النفس عما اسموه (القدرة الكلية) عند الطفل. والتي تقوم على أن هذا الطفل الصغير يعتقد بقدرته على عمل كل شيء وانجازه، مهما كان نوعه، ولونه، ولكن الفكرة تَتَجلّى عن نفسه شيئاً فشيئاً وبالتدريج مع تقدمه في العمر، وحين يدرك ضآلة ما يقدر عليه، والقيام به عملاً حين يمارس ذلك بصورة عملية، ويتبين له أن طاقاته وقدراته محدودة، وإن كان الكثيرون لا يؤمنون

بهذه النظرية (نظرية القدرة الكلية) فالطفل سوف يدرك ما يقدر عليه ويستطيعه، وماهو فوق قدراته واستطاعته، كما يدرك ضآلة ما عنده من معرفة وما عنده من نقص في المهارات، الأمر الذي قد يبعث الرعب، ويولّد عنده عقدة النقص.

إن هذا لا يعني أن نخفي على الطفل حقيقة أمره فلا يكون على علم بما عنده من طاقة وقدرة، ونبقي ذلك سراً مكشوفاً عنه، فلا يطلع عليه وانما نكشفه له حتى لا يبتعد عن أرض الواقع، ويعيش في ظل الأوهام، وجو الخيال، ولكن بأسلوب لا يشعره بأن عنده نقصاً، وانما يشعره بأن هذا أمر طبيعي ليس مقصوراً عليه وحده، وسوف يزول ويتلاشى مع التقدم في العمر، ونضج في القدرات، وزيادة في الخبرة والتجربة.

إن الآباء الناجحين في حياتهم العملية، لن يكونوا دائماً قادرين على أن يصبحوا قدوة حسنة لأبنائهم ونموذجاص حيّا لهم في حياتهم، وبخاصة إذا بلغ هؤلاء الآباء درجة من النجاح يشعر معها الأبناء أنها بلغت حدّ الكمال، أو كادت، وبما يشعرهم باستحالة الوصول اليها، مهما بذلوا من جهد، ومهما كان لديهم من مواهب وقدرات، الأمر الذي يفقدهم الأمل ويوصلهم إلى اليأس، فضلاً عن خيبة الأمل، والنظرة التشاؤمية التي تعلو وجوههم، مادام هذا في نظرهم بعيد المنال، مما يعمل على تدنّي روحهم المعنوية.

وليست هذه الحالة مقصورة على الأطفال وحدهم، وانما تنطبق كذلك على الكبار ومنهم المعلمون ولذا كان من الاهمية البالغة أن نبقي على الامل حيّاً في النفوس، حتى يكون لها حافزاً على مواصلة العمل، والدأب فيه، مادام هناك أمل في الوصول اليه، وتحقيقه، ونحتفظ بروح معنوية عالية نتسلح بها في شق طريقنا، وتحقيق آمالنا، وعليه فيجب أن نوجه الطالب نحو عمل هو ضمن قدراته ومستواه، وبما يتفق مع استعداداته ومواهبه، وليس فوقها بكثير، أو دونها بكثير، حتى لا يستهين بها أو ينتقص من أهميتها وأثرها، أو يشعره بعجزه وعدم كفايته.

ولعلّ هذا هو السبب الذي يتعلم به الصغار ممن هم أكبر منهم سناً بقليل بشكل أفضل مما يتعلمونه من الكبار، ومن المعلمين، ليس لأنهم يتفهمون الصغار

ولغتهم لتقاربهم في السن فحسب، وانما لأنهم يرون فيهم مثلاً يمكنهم بلوغه والوصول اليه.

وقد يكون فيما يراه الصغار من نماذج رفيعة المستوى، كألعاب القوى مثلاً، أو الفن والتمثيل قد يكون حافزاً على تحقيق طموحاتهم في الوصول اليها إذا كانت هذه النماذج من النوع الذي يثير فضولهم، ويقع ضمن دائرة اهتمامهم، ومع ذلك فمن يقاربونهم سناً أقدر على التأثير عليهم، وأكثر إفادة لهم، ومساعدة على إتقانهم عملهم.

طلب أحد المعلمين المشتركين في إحدى الدورات التربوية أن يقوم المشرف عليها بتدريس حصة عملية للطلبة داخل الصف باعتباره ذا خبرة عملية، وصاحب تجربة في هذا المجال، فيفيد من ذلك المشاركون في الدورة بشكل أكبر بكثير مما لو قام بذلك أحد المشتركين، فما كان من المشرف إلا أن قال:

إن ما طلبته مني أمر جدير بالاهتمام، ولكن ما يمنعني من تنفيذه، هو انه إذا ما نجحتُ فيه بشكل ملفت للنظر وبمستوى عالٍ، فقدتَ الأمل في الوصول إلى مثل هذا المستوى بمثل هذه الخبرة القليلة التي لديك، وإذا ما فشلتُ فيه، كان ذلك عامل احباط لك مادام الفشل قد حالف شخصاً له مثل هذه الخبرة الطويلة، والتجربة العريضة، كما تعتقد، ولذا فلن نفيد منه في الحالين، ومن هنا يفضل دئماً أن يقوم بمثل هذه التجربة من هو قريب منكم في كفايته، وفي تجربته وخبرته، حتى يبقى الأمل مفتوحاً أمامكم، وباب اليأس والاحباط موصداً كذلك امامكم.

ولنعُد الان الىالطفلة (ليزا) التي فتحت عيون معلمتها وذهنها على هذه النقطة، حيث قامت المعلمة بزيارة لها في بيتها، وهي تدرك مدى اهتمام هذه الطفلة بالقراءة، ومدى رغبتها في تعلمها، وميلها اليها، وكانت تصطحب معها بعض المواد والوسائل التي تستخدمها في المدرسة حين تعلم الطلبة القراءة، ومن ذلك بعض البطاقات بأسلوب يسمي (كلمات في ألوان).

تركت المعلمة البطاقات في غرفتها، معتقدة أن الطفلة ستراها حين تدخل

الغرفة، وتأخذ في التجوال داخلها، فتثير اهتمامهاوتحفزها على تناولها وتفحصها، واستكشاف مافيها، وبعد بضعة أيام من رواحها من الغرفة ومجيئها اليها سألت معلمتها: ما هذه الاشارات الكبيرة في غرفتك؟ فأجابت المعلمة: يبدو انك تقصدين الاشياء المكتوب عليها حروفا ملونة. ولما هزّت رأسها بالأيجاب، قالت: هذه مواد وأدوات أحضرها معي للمدرسة حين يستخدمها الطلبة الذين يتعلمون القراءة،ويفيدون منها، فقالت الطفلة: وهل أقدر أنا على استعمالها، والافادة منها، ثم ما لبثت أن قالت : أعني ذلك منذ الان. فأجابت المعلمة: لماذا؟ بالتأكيد إذا كنت ترغبين في ذلك؟ ولما سمعتُ ذلك، تأبطت البطاقات، ودخلتُ بها غرفة مجاورة، ثم طرحتها على أرض الغرفة، وبدأت العمل بها.

من الطبيعي اننا نستخدم البطاقات داخل الصف لنعلّم الطلبة قراءة الكلمات والجمل، ومن ثم تحليل هذه الكلمات وتقطيعها إلى مقاطع وحروف، ثم تمييز الكلمات بعضها عن بعض، وكذلك الحروف التي تتشكل منها، وقد نستعين في ذلك بالربط بين الصورة والكلمة الدالة عليها، حيث يستطيع الطلبة فيما بعد قراءة الكلمة مجردة عن الصورة، غير أن التجربة دلّت على أن الأطفال ينتابهم الخوف والحذر، ويقفون موقف المدافع إذا ما تعرضوا لموقف محرج، وبخاصة أمام المعلم وأمام زملائهم الطلبة، إذا كانوا يخشون الوقوع في الخطأ، وغر متأكدين من صحة الاجابة.

ومن المجدي في هذا المجال، أن نجعل من ذلك لعبة يمارسها الأطفال، ونشاطاً يقومون به بأسلوبهم الخاص، دون أن يتعرضوا للمضأيقة، أو الاحراج، وقد يقومون في ذلك بشكل منفرد، أو بشكل مشترك، فيأخذون في تغيير موقع الكلمة من الجملة، أو يجرون عليها بعض التغيير والتعديل، باستبدال حرف منها أو أكثر بحروف أخرى، أو استبدال مقطع منها بآخر، أو بتغيير موقع الحرف في الكلمة، وقد يأخذون حروفاً معينة ليشكلوا منها أكبر عدد ممكن من الكلمات ذات الدلالة المعنوية، وهكذا.

ومن المهم في هذا كله أن لا نضع الطالب في موقف لا يحسد عليه، ونخشى معه الوقوع في الخطأ المحتمل أكثر مما يقع فيه على الصواب. وأن لا نزجّه كذلك في موقف معين نبدو فيه نحن أننا ذوو معرفة واسعة، وخبرة عريضة، اما هو فلا يعرف إلا أقل القليل حين نضعه في موقف يتبين فيه ضعفه في ذلك إزاء ما نظهر له نحن فيه من تفوق وسعة اطلاع.

وقد يكون من المجدي أن نترك للطالب بعض الحرية فيما يقوم به حتى لا يشعر بثقل الوطأه عليه، أو أنه مكرهٌ عليه وملزم به، فنفسح له المجال ليتصرف في البطاقات، ويتدرب عليها بعض الوقت، متى شاء، وكيف يشاء. ويكون هو صاحب القرار في ذلك، على أن يكون ذلك بِعلم المعلم، وعلى اطلاع به، فلا يكون غائباً عن المسرح، وعما يجري مع طلبته. فيقدم لكل منهم المساعدة اللازمة عند الحاجة وبناء على طلبه، وإن كان هناك شك في أن يستخدم الطلبة مثل هذا التدريب من أجل القراءة ذاتها أكثر من استخدامها من أجل اللعب، ومافيه من متعة لهم.

وقد يقوم بالقراءة من الكتب بدلاً من القراءة من البطاقات، ومن الخطأ أن نعتقد أن في هذا عملاً غير مألوف، أو أن ممارسته إنما تكون في حالة خاصة، وفي ظل ظروف معينة. انه عمل شائع ومعروف يقوم به الكبار معظم الوقت، كما يقوم به الصغار، فأكثرنا لا يحب مطلقاً أن يكون حوله أو بجواره شخص يعرف في موضوعٍ ما أكثر مما يعرفه هو وبخاصة إذا كان تفوقه عليه فيه كبيراً، وبالرغم من أن لكلٍ منا قواه العقلية واهتماماته الخاصة، إلا انه لا يُحِبُّ أن يشعره أحد بنقصه في ذلك، أو يكون في موقف يشعره بجهله وغبائه.

ومع انه من المستبعد أن تكون القراءة أمراً غير مرغوب فيه، لا يستحق توجيه النظر اليه، والاحاطة به، ومن المحتمل كثيراً أن يتقبل الطفل تعلّم القراءة وبرغبة أكيدة. إلا أن كل ما ينفر أو يستاء منه هو أن نلزمه في ذلك، ويتعرض منا عليه للضغوط، دون أن يكون له ارادة في ذلك، أو حتى بعض الحرية في الرأي والمشورة.

إن الروح الاستقلالية للتعلّم مع الاهتمام به، والرغبة فيه هي الركائز الاساسية التي يستند اليها المتعلم في تعلّمه، وعلينا نحن الذين نهتم بالطفل ليتعلم سواء أفي البيت أم في المدرسة أن نحترم اتجاهه هذا، وأن نعمل على تشجيعه للمضي فيه والعمل به.

وهناك آلاف مؤلفة من الأطفال يعلمون انفسهم القراءة كل عام، وقد نُحسن صنعاً إذا ما عرفنا عددهم، والأسلوب الذي يعلّمون أنفسهم به، وإذا كانت كفأية أحدهم في القراءة تتساوى مع معظم زملائه الذين يلتحق معهم في الروضة أو المدرسة، شعر أن أي نقص عنده في هذا الشأن هو أمر لا يلحق به أذى، أو يبعث عنده القلق الشديد وقد يتشجع في الاقبال عليها إذا ما رأى من أنداده إقبالاً عليها كذلك، واهتماماً بها، فيتأثر بهم، ويسير في ذلك على نهجهم، وبخاصة إذا توافرت له الوسائل التربوية التي تساعده على ذلك، من مثل البطاقات والصور والكلمات الملونة، وسيجد نفسه عندها انه قادر على قراءة بعض الكلمات بمجرد رؤيتها، والنظر اليها، وبخاصة إذا تكررت رؤيته لها، وتكرر النطق بها وقراءتها، وقد يجد أن بعضها يحتاج منه إلى وقت أطول، وتمعنٍ أكثر في رموزها ودلالتها لتستقر في ذهنه، ويكون قادراً على أن يقرأها بطلاقة وسهولة، وقد يحاول أحياناً القفز عن بعض الكلمات، وعدم كدّ ذهنه في التعرف عليها، شعوراً منه أن ليس هناك ضرورة لقراءة كل كلمة تقع عليها عيوننا وقد يلجأ أحياناً إلى معلمه أو احد أفراد عائلته ليساعده على التعرف عليها، ويأخذ بيده لقراءتها دون أن يدخل معه في جدل ونقاش حولها، أو طرح أية أسئلة تتعلق بها.

(نورا) فتاة في الخامسة من عمرها، تعلمت الكثير من الأساليب التي يعلم بها الأطفال أنفسهم القراءة، كما تعرفت إلى المشاكل التي تعترضهم في ذلك، والأساليب التي يحاولون القيام بها لحلّ هذه المشاكل، وكانت وخلال النهار، ولمرات عديدة تلوّح بالكتاب الذي تحمله بين يديها، وكأنها ترجو لو يساعدها أحد في قراءته، حيث يستجيب لها أحد أفراد عائلتها. فيقوم بذلك، ويبدأان العمل معاً.

سيما والكتاب يستخدم ألفاظاً عامة شائعة، ومألوفة للأطفال، ويتضمن صوراً ملونة ممتعة أحسن اختيارها بشكل يساعد الطالب على أن يقرأ الكلمة بنفسه، حيث سبق له أن نطقها في حديثه مع الآخرين وترددت على سمعه منهم من خلال جمل ثابتة التركيب تامة المعنى. أو من خلال احدى تكهناته وتخميناته الحاذقة الماهرة، وهو أسلوب يساعد الطالب كثيراً على أن يتعلم القراءة بنفسه، وكلما وجد كلمة صَعُبَ عليه قراءتها، حاول أن يستعيد صورتها في ذهنه، أو أن يستعيد السياق الذي استعملت فيه، ليهتدي إلى نطقها، وقراءتها، وقد يعمد للتعرف عليها بمقارنتها بكلمة أخرى سبق له أن عرفها، وكان هناك شبه بين الكلمتين لفظاً أو معنى، أو كانت على وزنها الموسيقي فتكون على وزن (فاعل، قارئ) مثلاً أو (مفعول، مكتوب) أو (مفاعل، مدارس) أو على غير ذلك من أوزان الكلام.

وإذا كانت الكلمة من وزن جديد، وتحتوي أصواتاً جديدة حروفاً أو حركات جديدة، فلا بدّ للتعرف عليها وقراءتها من استخدام الصور المعبرة عنها، أو من خلال السياق العام في جملة ما، أو من خلال الفكرة التي تتحدث عنها، وقد ينطق المعلم بكلمات أخرى على نفس الوزن الموسيقي للكلمة، ولكنه لا ينطق بها إلا إذا طلب الطالب منه ذلك، وإذا ما أخطأ الطالب في قراءة كلمة سبق له أن عرفها وقرأها بشكل صحيح، حاول المعلم أن يحدد الخطأ ونوعه، وسببه أولاً، وقبل كل شيء، فيعامله وكأنه نسي شيئاً ما سبق له أن تعلمه وعرفه، وقد يكون سبب هذا أن الطالب نسي شكل الكلمة وصورتها، أو نجم عن اهمال منه، وعدم انتباه أو لم يبذل الجهد الكافي والصادق للتعرف على الكلمة ونطقها، وقد يكون غير هذا كله، قد بذل جهده وتركيزه دون أن يهتدي للنطق الصحيح للكلمة.

وحتى نتفهم مشاكل الطالب في القراءة صغيراً كان أم كبيراً. فعلينا أن ننظر للأمر والحالة التي وقع فيها من منظور الطالب نفسه، ومن وجهة نظره الخاصة، وهو أمر صعب، وقد يكون غير ممكن، وهو أن تنظر إلى شيء كأنك تجهله ولا تعرفه، في الوقت الذي تعرفه فيه كل المعرفة. إذ على المعلم في هذه الحالة أن يضع نفسه

مكان شخص يجهل القراءة، ولا يعرف شيئاً عنها، فلا يألف الحروف والكلمات المطبوعة، وكأنها تشبه أشكالاً وصوراً يقصد بها المتعة والفكاهة، بل والتسلية ولا شيء غير ذلك، في الوقت الذي نعتقد فيه أن يوسع الواحد منا أن يتصور الكلمة التي نمر معه في صفحة لاحقة إذا سبق لها أن مرت معه وعرفها في صفحة سابقة مباشرة، وإن كان هذ الأمر صعب على صغار السن والأطفال فنحن نتصور الكلمة ونعيد تشكيلها في أذهاننا إذا مَرَّت معنا في صفحتين متتاليتين، لأننا نعرف الكلمة، اما بالنسبة للطفل فهو أمر صعب وشاق وبخاصة إذا ما رآها لأول مرة ولم يسبق له أن رآها، كما يصعب عليه أن يخبرنا أي الكلمات تكررت معه في نفس الصفحة، أو أياً منها يشبه الآخر كما يصعب عليه أن يتبين أوجه الاختلاف بين كلمة وأخرى، أو يستقرئ أوجه التشابه بينها، فنحن - الكبار- يتوفر لدينا البصر والبصيرة بما نتمكن به من الوقوف على أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين شيئين مثلاً، الأمر الذي يفتقده صغار السن ولا يقدرون عليه ولو حاولنا معهم أن يميزوا الحروف التي تتشابه شكلاً وتختلف لفظاً، أو تلك التي تتشابه لفظاً وتختلف شكلاً لما كان الأمر بهذه السهولة .

ويحتاج الطفل إلى وقت ليس بالقصير حتى يألف شكل الحروف، وأصواتها، ومن ثم الربط فيما بين شكل الحرف وصوته حتى يصل إلى الحد الذي يستطيع به التعرف على كلٍ منها بمجرد النظر اليها، والتعرف على ما بينها من فروق واختلاف، أو تشابه وائتلاف في الشكل والصوت.

ولذا كان علينا أن نمنحه الوقت الكافي للوصول إلى هذه المرحلة،وهذه الدرجة من الاتقان، وأن لا نستغرب أو نتضأيق إذا ما وقع في أخطاء من هذا القبيل، أو تردد وتباطأ في التعرف عليها، والتفريق فيما بينها، وحين ينظر الطفل مدة كافية إلى كلمتين في صفحة ما يتفحصهما، ولم يستطع التعرف على ما بينهما من أوجه التشابه، فلا نستغرب منه أن يقول : لقد رأيت أنهما متشابهتان دون أن يحدد هذا التشابه، فلا نعمد إلى تسخيف إجابته، وانما نتفهم ماقاله، وندرك أنه قام

فعلاً باكتشاف هام، وهو مجرد التشابه بشكل كلي وعام وإن لم يحدد نوع هذا التشابه.

من الاسباب التي تجعل من الأطفال أن يكونوا من الطلبة الاقل حظاً في تعلم القراءة، هو عدم ممارسة أفراد العائلة عملية القراءة بشكل يبدو ذلك للطفل أمراً مألوفاً، وكأنها حاجة طبيعية لهم، وكذلك عدم اتاحة الفرصة له ليرى الكلمات والحروف ويطلع عليها، وتلفت انتباهه واهتمامه، وبخاصة حين تكون بحروف كبيرة واضحة وبارزة كما تبدو في لوحة الاعلانات مثلاً، أو بالخط العريض كما في عناوين الكتب، أو الصحف والمجلات. وقد يكون هذا هو السبب ذاته الذي يدفعنا لنوفر للأطفال الفرصة الكافية، والوقت اللازم لتصبح عندهم الرموز الكتابية أمراً مألوفاً قبل أن يدخلوا مرحلة التعليم النظامي، وهو كذلك سبب له ما يبرره من بين أسباب عديدة تدفعنا لأن نحدد الوقت الذي سيبدأ الطفل فيه يتعلم القراءة.

وفي ذلك تقول احدى المعلمات:-

لديّ في الصف كتب عديدة كلها تجلب النظر والمتعة، وتحفز الطلبة على النظر فيها، والافادة منها، ومع هذا فهم لا يقرأون شيئاً منها، ولا يطالعون فيها، فهم غير قارئين، ويكتفون فقط بتقليب صفحات الكتاب وهم حين يتناولونه، ينظرون إلى ما فيها لا للقراءة، وانما لمجرد النظر فيها والتسلية، مما حداني لأسأل نفسي عن الطريقة التي أستطيع بها أن أحفزهم على القراءة والمطالعة، ويجدوا فيها الاثارة والمتعة.

تبدّت لي فكرتان، كنت اعتقد انهما فاعلتان، تساعدان على تحقيق ما أصبو اليه، فقد كنت لا أدرك وحتى ذلك الحين أن تقليب صفحات الكتاب بشكل عرضي،خالٍ من الهدف هو أمر عادي وطبيعي لمن لم يسبق له أن تعامل مع الكتب، فتناولها وحاول الاطلاع عليها، وأصبح ما فيها ذا معنى بالنسبة اليه، يثير اهتمامه، ورغبته في الاطلاع على مافيها، وأن هذا أمر يعد الطالب، ويعتبر خطوة أولى ليتعلم القراءة تمهد له السبيل ليفكر في دلالة الحروف وما ترمز اليه، والكلمات وما تدل عليه من معانٍ وأفكار، والتي يجب أن تصبح أمراً مألوفاً لديه بشكل عام، يتخيل

رسمها في ذهنه، وما تنطق به وتدل عليه، شأنه في ذلك، شأنه حين يتعلم النطق والكلام، وتكون أصواتها مألوفة لأذنه وسمعه، قد اعتادها مما سمعه ممن حوله، وممن يرعونه، ويهتمون به، إن معظم الأطفال حين يبدأون القراءة يستغرقهم ذلك وقتاً طويلاً في النظر إلى الحروف وما ترمز اليه، حين يقع نظرهم عليها، وهي خبرة تعتبر خطوة أولى على الطالب أن يكتسبها، وبخاصة من كان منهم من فئة الأقل حظاً، قبل أن يباشروا القراءة، وتعلمها.

وهناك سبب آخر، قد يكون أكثر أهمية مما سبقه، وهو: ما الذي يجعل الطفل ينسى في الصفحة الخامسة ما سبق له أن عرفه كما يبدو في الصفحة الرابعة؟

لقد اعتدنا، أن يتشكل لدينا شعور واحساس بأننا نعرف ما سبق أن عرفناه، وندرك ما نعتقد اننا نعرفه، وأن نفقد الرابط الذي يربطه بما نتعلمه حديثاً، فلا نهتم بالعلاقة التي تربط بين معلوماتنا القديمة والأخرى الحديثة والجديدة، ليكون لنا من ذلك عامل يساعدنا على استرجاعه وتذكره.

كما اعتدنا أن نصنف ما في عالمنا من حقائق وأفكار إلى صنفين، أولهما :- ما نَعْلَمُهُ ونعرفه، والثاني ما نجهله ولا نعرفه، ونحن نفترض أن كل حقيقة أيا كانت تنتقل عندنا في الحال من المجهول إلى المعلوم كما تراودنا الشكوك والريبة في حقيقة ما تعلمناه. حتى ولو كانت سهلة بسيطة- مثل رقم تلفون صديق، أو اسم شخص قابلناه للمرة الأولى، ومن هنا لا نستطيع أن نقع على السبب الحقيقي لما يقع فيه الطفل من خطأ، وكيف وقع، حين ينطق كلمة ما، أو يحاول التعرف على حرف سبق له أن عرفه ونطق به بشكل صحيح، ولو قبل برهة وجيزة من الزمن قد لا تتعدى بضع دقائق أو ثوان.

علينا أن نفهم ونستوعب أن الطفل حين يرى حرفاً مكتوباً في كلمة ما بشكل منفصل، وينطق به، قد تراوده الشكوك في حقيقته، وحقيقة النطق به، إذا ما رآه في كلمة أخرى متصلاً بأحد الحروف، وبخاصة حين يختلف شكله متصلاً عنه أولاً ومنفصلاً عنه كما هو الحال بالنسبة لحرف (الكاف) في كلمتي: هناك كتاب .

وقد تلمع فجأة بالذهن بارقة خاطفة تنير لنا السبيل لمعرفة الاجابة الصحيحة التي نحن بصددها، فننطق بالحرف بشكل صحح، وقد يحصل ذلك معنا بطريق الحدس الداخلي أو بطريق الصدفة، غير أن مثل هذا الأمر قد لا يتكرر معنا في مرة قادمة.

وعلى الطفل أن يمر بهذه التجربة مرات عدة ينطق بالحروف والكلمات نطقاً صحيحاً حتى ترسخ في ذهنه وتثبت في سمعه وبصره، فينطق بها بشكل صحيح، وبثقة تامة، غير أن عدد مرات تكرار التجربة تختلف من طفل إلى آخر قبل أن تصبح هذه المعلومة ثابتة لديه، ويثق بصحتها.

وقد يستخدم المعلم في تدريسه القراءة للمبتدئين طريقة (انظر وقل) ، حيث تكتب الكلمة بخط واضح وكبير على لوحة تعرض على الطلبة، ينظرون اليها فترة من الزمن قد تمتد دقيقة مثلاً، ثم يقلب اللوحة بعد ذلك ليقرأ الطالب الكلمة، وإذا أخطأ في قراءتها، عُرِضت اللوحة عليه ثانية، وهكذا.

وكذلك الحال بالنسبة لتهجئة الكلمة، وتحليلها بتجزئتها إلى الحروف التي تتشكل منها، حيث تعرض الكلمة مكتوبة على لوحة ينظر اليها الطالب ويتفحصها، ثم نبعدها عن عينيه، ليعدّد مافيها من حروف هجائية مرتبة ومنسقة حسب ترتيبها في الكلمة، وهكذا وبصوت مرتفع أمام الطلبة الآخرين، وإذا شك الطالب بقدرته على تصور الكلمة وحروفها، أتحنا له الفرصة لينظر إلى البطاقة المكتوبة عليها الكلمة مرات عدّة، الواحدة تلو الأخرى، إلى أن يصبح على ثقة في ذلك من أمره، وهكذا.

إن الطفل الذي يتعرض للعديد من الفحوص والاختبارات، ويصبح موضع المحك والتجربة، ينتابه القلق والخوف من أن يفشل أو يتعرض للتوبيخ والعقاب، وهذا بدوره يقلل كثيراً من قدرته على الملاحظة الفاعلة وبشكل ملحوظ، كما يضعف كثيراً من قدرته على التذكر، والاعتماد على الذاكرة وقد يدفعه هذا إلى أن يعتقد انه يعرف مالا يعرفه، ومن هنا فإن تَعَرُّضَ الطالب للعديد من الاختبارات،

والاكثار منها وبخاصة إذا كانت دون سابق إنذار، ومن أجل الاختبار نفسه - يعرّض عملية التعلّم عند الطالب إلى الخطر، ويعرضها للفشل والاحباط، فقد يدفع بالطالب إلى أن يعتقد بصحة كل ما يجول في خاطره، وما يراوده من أفكار، وكذلك كل ما يهجس به في نفسه، وما يجول في ذهنه من هاجس وتخمين، ويجعلون من ذلك معرفة موثوقاً بصحتها.

إن سؤال الأطفال عن معلومات تعلموها حديثاً يشبه الجلوس على كرسي صُنعت لتوّها، دون أن تكون اجزاؤها قد ارتبطت معاً بشكل صحيح وموثوق، فيتكسّر اطارها، وبنيتها التي تقوم عليها، وهكذا يكُّف الطفل بفعل الضغط ووطأته عن محاولة التأكد مما في ذهنه، أو ما يجول بخاطره ليتبين له حقيقة أمره ويستوثق من حقيقته، ومدى ما فيه من صدق وصحة، قد يكون رد فعله على كل اجابة تخطر على باله فيقول في نفسه هذا خطأ، وقد يقول: لا أعرف، حيث يتخلى في الوقت نفسه عن القيام بأية محاولة لتحري الحقيقة، وأيجاد البديل.

وفيما يلي ما كتبته إحدى الامهات عن تجربتها مع ابنة لها بلغت الرابعة من عمرها عن تعليمها لها قبل التحاقها بالمدرسة، فتقول: اعتدت بعد أن أنهي على مسامعها قراءة قصة، أطرح عليها سؤالاً حولها، للوقوف على مدى فهمها واستيعابها لها، وكثيراً ما كانت اجابتها: لا أعرف، بالرغم من أنها كانت قادرة على أن تعيد سرد القصة على أخيها الأصغر منها، بدقائقها وتفاصيلها، وما فيها من لمحات مضيئة، وكانت تشعر أن لها الحق في أن تطرح عليّ أسئلة مهما كان لونها ونوعها، حتى وإن كانت في نظر غيرها أسئلة سخيفة، مثل، كم تفاحة عندنا؟ او: ما رقم تلك السيارة؟ تماماً كالاسئلة التي أطرحها عليها لأحفزها على الكلام والمشاركة، ولأنني اعتدت أن أجيب عن كل سؤال تطرحه عليّ، كانت تقوم بذلك وكأن ذلك لعبة بين يديها تجد فيها مسرّة ومتعة.

وكثيراً ماكنت أطرح عليها أسئلة تتعلق بأرقام السيارات التي تمر بنا في الشارع العام، أو تقف إزاءنا على قارعة الطريق، أو ماهو مكتوب على لوحة

إعلانات، أو على واجهة الدكاكين والمحلات التجارية لأختبر مدى دقة نظرها وتفحصها لما تراه، وتقع عليه عيناها، ثم أخذتْ بعد ذلك تصف لي كل ما كانت تراه وتبصره من مواد وأدوات، فتبين لي أنها كانت أكثر مني يقظة، وحدّة بصر. فكانت أحياناً تسرد لي الفرق بين عربة رأيناها، وأخرى عند جار لنا، أو صديق، فتقول مثلاً: إن الضوء الخلفي في هذه السيارة منحرف جهة اليمين، أو جهة الشمال، مع أن السيارتين من نوع واحد، ونموذج واحد، وانما كان هناك فرق في سنة التصنيع لكل منهما.

وقد ورد في كتاب (*On Learning To Read*) لمؤلفيه (*Karen Zelan* و *Dr. Brano Bettel Hiern*) : طفلان كانا يشعران بالحرج والخجل كلما طُلب من احدهما أن يقرأ بصوت عال نصاً أدبياً من مستوى متدن، فضلاً عن الاسئلة السطحية التي كانت تطرح عليهما بشكل دائم لدرجة كان يصعب عليهما أن يستجيبا لها، أو يتفوها بأية اجابة عنها.

وقد تحدث بعض طلبة الصفين الرابع والخامس الذين أنهوا المرحلة الأولى في القراءة، عما كانوا يشعرون به من استياء عام، وفي ذلك يقول أحدهم : كان أحد الطلبة المعروفين بهدوئهم، يفضل أن يقرأ ويعمل لنفسه وبنفسه، وقلّ أن شارك في الصف وتفاعل فيه مع معلمه وزملائه، وكان حديثه فيه بوحي من ذاته، وعلى مسؤوليته الخاصة، وبشعور واحساس قويين، وكم كان يشعر بالخجل والحياء إذا ما تطرق في حديثه إلى أمور تهم الطلبة المبتدئين لا يستطيع هو نفسه أن يعدها وأن يقوم بها، ومع انه اصبح يحب المطالعة ويكثر منها إلا انه كان يشعر بالحرج إذا ما قرأ بصوت عال مرتفع.

إن الاسئلة المبهمة، والصماء التي تحيّر عقول الأطفال لا تسيء اليهم، وتبعث الغضب في نفوسهم فحسب، وانما تعمل كذلك على ارباكهم، لدرجة تعمل على افساد بعض ما سبق لهم أن تعلموه وعلى تخريبه وتدميره، وهم يعتقدون أن اجابتهم عنها اما أن تكون خاطئة، وإما أن تكون غير ممكنة بالرغم من انهم يعرفون أحياناً

كثيرة الاجابة الصحيحة عنها، ولكن يلفهم الشك والغموض لدرجة يشكّون معها في صحة ما يعتقدون بصحته وصوابه، وقد يؤدي بهم ذلك إلى إغفالها، وعدم أخذها مأخذ الجد والاهتمام، والأسوأ من ذلك انهم يحتفظون باجابتهم الصحيحة عنها في ذاكرتهم، وفي طي عقولهم، دون أن يصرّحوا بها، فتبقى طي الكتمان، فيلتزمون الصمت أو يحاولون العثور على اجابة أخرى غيرها بشكل محبط يائس، وتكمن المشكلة في هذه الحالة إلى أن هؤلاء الطلبة يشعرون بالاساءة اليهم حين توجه لهم مثل هذه الاسئلة التي تثير السخط في نفوسهم، لأنها في نظرهم دون مستواهم، أو انها اسئلة تعجيزية طرحت عليهم للنيل منهم، والاساءة اليهم وكأنها شرك نُصب لهم، ليقعوا فيه، لمجرد الاساءة اليهم.

ولذا، كثيراً ما يكون تقويمنا لهؤلاء الطلبة والأطفال وحكمنا عليهم قد جانب الصواب، وخالف الحقيقة والمنطق في كل ما يتعلق بما يعرفه الأطفال اولاً، وبما هم بحاجة اليه ليتعلموه ثانياً، وبالأسلوب الذي يتم به ذلك ثالثاً، وقد نُدرج الملأيين منهم جرّاء ذلك في عداد من يعانون من صعوبات التعلّم مما قد يصعب اجتيازها والتغلب عليها.

وأسوأ ما يلحق بهؤلاء الطلبة والأطفال من مثل هذا التقويم هو الأذى والضرر الذي نلحقه بهم بثقتهم بأنفسهم، وتقديرهم لذواتهم، وفكرتهم التي يحملونها عن أنفسهم، وكذلك الفكرة التي يحملها الآخرون عنهم فيما يتعلق بقدراتهم على التعلم، وأن ليس عندهم الكفاية اللازمة لذلك، وماقد يبعث الشك والريبة في نفوس المعلمين حول ما تعلمه هؤلاء منهم، وما علّموه لهم،وتصبح عملية التقويم في نظرهم وكأنها قائمة علىمافي النفس من شكوك من مدى اتقانهم لما تعلموه، ومدى ناصية ما امتلكوه منه، وفي هذا العمل الذي يدل على عدم الثقة، وينجم مما في النفس من بذور الشك والريبة له آثاره السيئة والمحبطة على الأطفال.

تحدثت إحدى السيدات في حلقة تربوية عُقدت لبحث صعوبات التعلم عند الأطفال، فقالت: لا اشك أن أطفالنا سيكونون فاشلين، ولكنهم سيدركون يوماً ما

أن التبعة في ذلك لا تقع عليهم، وأن الخطأ ليس خطأهم، ولذا فليسوا هم السبب في الفشل الذي لحق بهم، ثم استطردت تتحدث عن تجربة لأم مع طفلها الذي بلغ الخامسة من عمره، فقالت: أدرك الطفل ولأول مرة انه كان فاشلاً في دراسته. وتعلّمه وعندها خجل والداه وشعرا بالحزن والأسى لأنه كان بطيئاً في تعلمه أكثر مما كان عليه زملاؤه الطلبة الآخرون.

فقررا أن يذهبا به إلى مركز للعلاج النفسي، وهناك طلب منه المسؤولون أن يحلّ لغزاً من الألغاز، فما كان منه إلا أن انفجر باكياً وهو يتمتم ويقول: لا أستطيع، لا أستطيع، وأخذت الدموع تنهمر من عينيه بغزارة، وفي هذه الاثناء، وعلى غير انتظار طرأت على ذهني فكرة مرعبة، وهي: هل اللغز الذي أُعطي للطفل يتناسب ومستواه في النضج والبلوغ؟ ودون أن تدرك أمه الهدف من سؤالي هذا، أجابت: طبعاً. وحتى أتأكد من صحة اجابتها، وصدقها، سألت مرة أخرى: هل كانت سنّه التي بلغها تسمح له بأن يرى هذا اللغز بشكل واضح، وأن يقرأه بوضوح؟ فأجابت: نعم وبكل تأكيد.

صَمَتُّ برهة، فلم يكن الوقت أو المكان مناسبين لإجراء حوار مثل هذا في مثل هذا الموضوع وفي مثل هذا المكان، حتى ولو كان في اجرائه شيء من الغناء والفائدة.

ولكن، وفي مركز الطب النفسي، تبين أن الطفل – ومنذ مدة ليست بالقصيرة– كان يحسّ بالضيق الذي يعلو والديه، والقلق الذي يصيبهما من الواقع الذي هو فيه، لدرجة كانا يشعران معها بأنه سُبَّة عليهما، وقد جلب لهما الخزي والعار.

وأخيراً، وفي جو مليء بالتوتر نُقل الطفل إلى مكان غير مألوف لديه، وفي بيئة غريبة عنه، فكان يرى وجوهاً لا يألفها، ويرمقونه بنظرات بعيدة عن كل مودة وألفة، ويتلقى منهم أسئلة من نوع خاص لم يسبق له أن عهدها، فقد كان هؤلاء يعاملونه وكأنهم يرون خطأً ما فيه، وكأن فيه شيئاً غير عادي يعاني منه، فقدموا له

بطريق عرضي غير مقصود لغزاً يقل مستواه بثلاث سنوات عن سنه التي بلغها، فقام بحلّه، وبعد فترة من التجربة أدرك بطريقة ما، أن من كان يُعنى به من الكبار، ومنهم أبواه لا يعتقدون انه من الحذق والذكاء لدرجة يستطيع معها أن يحلّ لغزاً يقوم بحلّه من هو أصغر منه سناً، وأقل نضجاً وكفاية، وقد كانت لهذه الفكرة التي رسخت عندهم وقع الصاعقة عليه، فوجئ بها، وسقط على الأرض مغشياً عليه، وهل كان هناك ما يحول دون ذلك؟ فإذا لم يكن من هذا الجمع الحاشد من حوله من يثق به، وبقدراته، فكيف يتأتى له هو أن يثق بنفسه؟ وهو على هذه الحال، وعلى الفكرة التي أخذوها عنه، وأصبحت هي الاساس للتعامل معه؟

وقد اتضح له فيما بعد، وكما أشارت بذلك والدته، وألمحت اليه انها ووالده قد ذهب ماكان بهما من عناء، وتنفسّا الصعداء حين حالفه الفشل، واستطاعا عندها أن يُنحيا باللائمة في فشله على ولدهما وعليه وحده تقع مسؤوليته، فإذا ما توقعا له هذا الفشل منذ البدأية، وبفشله صدقت نبوءتهما، وتحققت توقعاتهما بهذه الوسائط والأساليب، دمّر الكبار كل ما عند هذا الطفل من ثقة بنفسه، وماعنده من اعتماد على الذات ولكن تصرف الوالدين معاً، وما صاحبَه من قلق خوف الفشل من الامتحان الذي تقدم له، كان له أكبر الأثر في إعاقته ومعاناته.

إن الطفل الذي اعتاد أن ينسى كثيراً من كتبه وأدواته المدرسية لم يكن سببه ضعف ذاكرته وسوءُها فحسب، وانما كذلك بسبب قلة ثقته بهذه الذاكرة، وقلة اعتماده عليها، وشعوره بخطأ ما يقوم به، حتى وإن كان على صواب، وكذلك عدم اعتماده على ما عنده من حسّ ذاتي واحساس داخلي لتقرير ماهو عليه من صواب أو خطأ، فهو لا يلجأ إلى عامل الفطرة في ذلك، وانما تعاوده الشكوك في كل ما يتعرض له، وما يتوصل اليه من قرار، فيما يعتقده ويفكر فيه، وفي الاجابة عن سؤال يطرح عليه في الصف أو في امتحان ما يعقده المعلم، وقد دلّت التجربة التي أجريت على مثل هؤلاء الأطفال انهم يقومون للوهلة الأولى، ولأول بادرة بتهجئة كلمةٌ تطرح عليهم بشكل صحيح، ثم لا يلبث الشك والتردد أن يصيبهم

ويحيط بهم، فيفقدون بذلك اول بادرة لهم على حسّهم الداخلي الذي شعروا بـه في بادئ أمرهم، ثم يبدأون بارتياد آفاق جديدة في عقولهم بحثاً عـن نمط آخر لتهجئة الكلمة يختلف عما سبق أن قاموا به مما يؤدي به مما يؤدي بهم بالضرورة إلى تهجئة خاطئة فليس بعد الصواب إلا الخطأ، وبذلك يحطون مـن ثقتهم بأنفسهم إلى قدر أكبر.

ومن هنا يرى بعض التربويين أن لا حاجة مطلقاً لتصحيح خطأ قرائي أو كتابي، وقع فيه الطالب بشكل سريع وعقب وقوع الخطأ مباشرة، كما انه لا حاجة كذلك حتى إلى مجرد الاشارة اليه، أو التلميح به، فقد يكون من شأن ذلك أن تثور أعصابه، أو يصيبه الخوف والتردد، وتنتابه الشكوك، فلا يصل إلى الحس الذاتي الذي ينبع من ذاته وداخله، معتقداً بصحة هذا الحس وصوابه، ضارباً بهذه الشكوك عرض الحائط وانما على المعلم بدلاً من التصحيح الآني السريع للخطأ أن يعمد إلى اكتشاف وسائل وأساليب من شأنها أن تؤدي إلى الاجابة الصحيحة، إما بالاعتماد في ذلك على الطالب وحده، أو بتقديم المساعدة اللازمة له، فطبيعة الإنسان كبيراً كان أم صغيراً لا يحب في قرارة نفسه أن يقوم أحد ما بتصحيح مساره وأخطائه، كما انه ليس لديه الجرأة الأدبية الكافية ليقرّ بخطئه ويعترف به في أي مجال كان، كالقراءة أو الكتابة أو الحساب. ولكنه في الوقت نفسه قد يرحب بتلقي مساعدة من الغير ليقوم بذلك. إن القلة من الكبار من يأخذ هذا الاتجاه بروح رياضية وأقل منهم من الصغار من يسير في هذا الاتجاه. ومع أن الاعتراف بالخطأ فضيلة، إلا انه في رأي البعض ضربة موجعة تصيب تقديرهم لذواتهم.

وهناك سبب آخر هام يدعو لعدم إثارة أخطاء الطالب في وجهه، وبالسرعة القصوى والاشارة اليه مباشرة على مرأى ومسمع منه، وبخاصة أمام زملائه وذويه، حتى يكون هناك ربط بين السبب والنتيجة ويكون لهذه النتيجة أثرها الأيجابي على الطالب، فنحن إذا ما تركناه يقوم بهذا التصحيح بذاته ودون التعريض به أو الضغط عليه، والالحاح في ذلك، أبعدنا عنه الخوف والقلق الذي قد يساوره جراء خطئه،

وحضّه على تصحيحه بنفس آمنة مطمئنة، كان في هذه الحالة قادراً على أن يصحح بنفسه معظم أخطائه ودون ما حاجة إلى مساعدة أو معونة من أحد، فقد لا يدرك الطفل خطأه للوهلة الأولى، ولكننا إذا أوجدنا عنده الحس اللغوي والقدرة على الاحاطة بالسياق العام كان بذلك قادراً على أن يدرك خطأه، وعلى تصويبه وهو مستمر في قراءته، حيث لا يشعر في قرارة نفسه بالراحة وسيبقى كذلك غير مرتاح الضمير حتى يتم هذا التصويب لأن شعوره بالخطأ داخل ذاته كان دون قصد منه، ودون سابق تفكير. أو أن ما قرأه قد خرج عن السياق العام للجملة أو العبارة فاختل مسار التناغم والانسجام الذي يسود الجمل والكلمات التي قبله والتي بعده. وقد يحدث نتيجة الخطأ اختلالٌ في توازن المعنى المقصود، يُخرجه عن مساره الصحيح بما لا يتفق والمعنى العام للفقرة التي نقرؤها.

وقد يحدث أن يحاول الطفل تجاوز هذا الاحساس الداخلي، ويطرد عنه هذا الهاجس الذي أحس به رغبة منه في الاستطراد بالقراءة لينهي ماهو مطلوب منه، ولا يرغب في اعادة القراءة والرجوع إلى الوراء حتى لا يعتكر بذلك صفو مزاجه، ولا يضطرب تفكيره، فيتأخر عن القراءة، والانتهاء منها في الوقت المحدد وإن كان هذا الشعور بالخطأ سيلازمه، وينغّص عليه مساره، كما لو كانت هناك حصاة وهو يمشي داخل حذائه مما يضطره أحياناً للبحث عن هذا الخطأ الذي يرى انه ارتكبه، ولم يقم بتحديده أولاً والتعرف عليه، ومن ثم تصويبه ثانياً، حتى يعيد المياه إلى مجاريها ليستمر في القراءة بنفس مطمئنة، وضمير مرتاح، وقد لا يحدث هذا الأمر مع الطفل، وقد لا يعروه هاجس الخطأ دائماً في كل مرة وفي كل الأوقات وقد يحدث هذا معه في بعض الأخطاء دون غيرها، إما لأنه مستغرق في القراءة، مستمتع بها ولا يريد أن يعكر صفوه شيء، أو يقطع متعته، أو يفسدها عليه، وقد لا يكون في سياق ما يقرأ ما يشعره بذلك، ويدلّ عليه، فلدى معظم الصغار الرغبة الخالصة الأكيدة ليرى التناغم والانسجام سائداً بين الأمور. وفي أبهى حلة، وأفضل صيغة، وليس هذا فحسب، وانما أن تكون لديهم القدرة التامة على اكتشاف أي خلل يقع

في السياق العام، ومن ثم القيام بتصويبه سواء أكان هذا الخلل من حيث المبنى أم من حيث المعنى.

وقد يعارض الكثير من المعلمين هذا الاتجاه في التعلّم وتصويب الاخطاء، وهو أن يكون الاعتماد الأكبر في ذلك على الصغار أنفسهم، اعتقاداً منهم بقدرة هؤلاء الصغار على اكتشاف الأخطاء وتصويبها، دون الاعتماد على المعلم ومساعدته لهم.

وقد يكون اهم عامل في نجاح الطفل في القراءة، وفي القدرة على تصحيح أخطائه، إذا ما كان على إدراك، ووعي بأن ما يقرؤه هو بعض من اهتماماته، وما يميل اليه، فيشعر عندها بلذة غامرة، ومتعة كبيرة بشكل يُبقي على هذه المتعة عنده، وينأى به عن كل ملل وسأم.

وقد أشار (*Bettel Hiem & Zelan*) في كتابهما (*On Learning To Read*) إلى أن الصغار يبحثون عن كل ماله معنى عندهم، وله أهمية في نظرهم سواء أكان ذلك في مجال القراءة، أم في أي مجال آخر، لأنه يلبي بعض اهتماماتهم واحتياجاتهم، وأنهم بعبارة مرة أخرى يبحثون ويهتمون بكل ما من شأنه أن يجعل لدنياهم وعالمهم الذي يعيشون فيه معنى عندهم، ويكون له أهمية بالنسبة اليهم.

وإذا كانت كتب المقررات المدرسية تخلو من أي معنى عند الطلبة، ولا تثير فيهم الاهتمام ولا تلبي احتياجاتهم واهتماماتهم أو بعضاً منها، فقدوا بذلك متعتهم بها، وأصبحت في نظرهم مجرد كتب تحوي كلمات سهلة القراءة، والاستيعاب، ليس فيها ما يتحدى قدراتهم، أو يشعرهم بالحاجة إلى استغلال ما عندهم من مواهب وقدرات، والافادة منها. إنها مجرد كلمات تتردد وتتكرر، ولكنها وعبارات جوفاء وكأنها قشور بلا لُباب، وعندها قد يرفض الطلبة قراءتها والاطلاع على ما فيها، أو يقومون باستبدالها، أو إجراء بعض التعديلات عليها أو التغييرات التي ينظر اليها المعلمون على انها أخطاء غير مقصودة، أو انها خطأ تافهٌ لا يستحق منا مثل هذه العناية والاهتمام مادام الطالب يجدُ سهولة في قراءتها واستيعابها دون الاهتمام بمحتوى المادة ومضمونها، وما إذا كانت لها قيمة معرفية أو تربوية ذات قيمة، أولها

نفعٌ عملي له أثره ودوره على صعيد الحياة وواقعها العملي، وتتمشى مع قدراتهم واستعداداتهم.

وإذا كنا لا نلزمهم بتعلم شيء خارج دائرة اهتماماتهم، فانهم سيكتفون في بادئ الأمر بما يثير اهتمامهم، ويلبي احتياجاتهم، ويتركون ما عداها لوقت لاحق، ولكن من السهل علينا أن نضايقهم ونربكهم إذا ما زودناهم بالقليل من المعرفة والمعلومات، واكتفينا بذلك، حتى وإن كانت هذه المعلومات مما يثير اهتمامهم، ويلبي شيئاً من ميولهم واحتياجاتهم.

وإذا كنا نهدف إلى تعزيز قدرة الصغار على اكتشاف الخطأ، وتصويبه بوعي وإدراك، فعلينا أن نتذكر ونضع نصب عيوننا، أن مثل هذا الأمر يحتاج إلى وقت ليس بالقصير، وأن هذا الهدف لن نصل اليه بفعل الضغط أو الاكراه، أو المزيد من الجد والاجتهاد الذي يتجاوز خطوط الاعتدال.

إننا – وفي أغلب الحالات– لا نوفر للطالب الوقت الكافي لاصلاح خطئه، وإذا قام بذلك أن يقوم به برويـة وامعان، وعن وعي وقصد وليس عفو الخاطر وطريق الصدفة، فإذا أخطأ مثلاً طالب وهو يقرأ قراءة جهرية داخل الحصة بين مجموعة من زملائه الصغار، تلقى بادرة سريعة من الحضور تشير إلى انه أخطأ، وقد يقومون بأعمال واشارات تدل على انه قد أخطأ، كأن يلوحون بأيديهم في الهواء، أو ينظرون اليه نظرة خاصة لها دلالتها ومعناها أو يلوحون بأيديهم في الهواء، أو يقومون بما من شأنه أن يثير انتباه المعلم وأنهم أكثر قدرة منه على القراءة وأكثر كفأية لها منه، وقد يقوم المعلم نفسه بتصويب الخطأ بشكل آلي أو عفوي دون اشعار الطالب بذلك، أو الطلب من أحد الطلبة أن يقوم به أو حتى من الطالب نفسه، وقد يقول للطالب المعني: هل أنت متأكد من ذلك؟ وقد يسأل طالباً آخر فيقول: ما رأيك في ذلك. وإذا كان المعلم المعني أو المعلمة المعنية لطيفة، ذات شعور رقيق، افترّ ثغره عن ابتسامة رقيقة كما يعمل الكثيرون من المعلمين، وقد توحي هذه الابتسامة للطالب بشيء من استخفاف المعلم واستهزائه به، فيكون عندها في نظره

أقسى عقاب توقعه المدرسة عليه وأشدها إيلاماً مادام خطؤه ألحق به الأذى، وأصابه بخيبة الأمل، وبخاصة أن هذه الابتسامة صدرت من المعلم، ودون تعقيب، والذي تعوّد الطالب أن يتلقى منه كل مساعدة يحتاجها وانه دوماً في حاجة ليحوز على قبوله ورضاه، وهو بدوره يعمل جاهداً ليحقق ذلك . وأيٌّ منا يضع نفسه مكانه لابد أن يشعر بشيء من الضيق والألم، بل وشيء من الذل والمهانة لدرجة تكفي لإعاقة تفكيره، وحتى لو لم يرتبك في هذا التفكير، ويضطرب به، فلن يتوافر له الوقت الكافي ليبحث عن أخطائه ويقدر على اكتشافها وتحديدها، ومن ثم يقوم بتصحيحها، فالمعلم لا يحبذ من طلبته أن يدلوا فقط بجواب صحيح، وإنما يريد منهم كذلك أن يلتزموا في صحة اجابتهم بالأسلوب والنمط الذي أعطاهم أياه، وسمعوه منه، وإذا عجز الطالب على أن يصحح خطأه بنفسه، نراه يعهد إلى طالب آخر ليقوم بذلك في اللحظة نفسها، ودون تمهل أو تردد، وستكون الخسارة فادحة نتيجة لذلك، لأننا بهذا نحرم الطالب من أن يستخدم حسّه الخاص وذوقه العام في اكتشاف أخطائه معتمداً على حسّه وذوقه العام في اكتشاف الخلل في توافر الانسجام بين المعاني والأفكار بما يتسق مع السياق العام، وتوافق المعاني الجزئية مع المعنى العام، والفكرة العامة للفقرة في النص، أو الموضوع بشكل كلي عام.

وكلما زاد الطالب في استخدام حسّه الداخلي، ازداد يقيناً انه يستخدم عقله وتفكيره بطريق صحيح، وأسلوب سليم، وبأنه سيحصل على نتائج أفضل من السابق، وسيقوي احساسه بقدرته على تمييز الاجأية الصحيحة من الاجابة الخاطئة بشكل منطقي معقول، يتواءم مع الذوق العام، والاحساس السليم. اما إذا قمنا بما نقوم به عادة من اننا نحن الذين نكشف أخطاءه، ونحدّدها ودون تمهل أو انتظار، أو دون القيام بمساعدته على أن يكشف خطأه ويحدده، ويعمل على تصويبه، وبخاصة إذا قمنا نحن بتصويب خطئه دون أن يعرف هو سبب الخطأ ونوعه، وأسلوب تصويبه،وعلاجه حتى لا يقع فيه ثانية، نكون بذلك قد حُلنا بينه وبين تنمية قدرته على اكتشاف خطئه بنفسه، وتصويبه كذلك بنفسه، وعندها قد يفقد هذه المهارة

إلى غير رجعة، دون الأمل في استرجاعها، بل وقد يفقد الأمل بوجود أي احساس داخلي عنده يشعره بوقوعه في الخطأ، يوحي له بذلك وبقدرته على تصويبه، ويصبح والحالة هذه مجرد طالبٍ يتصف بالجد والاجتهاد وكأن ذلك عملية آلية تخلو من كل ذوق واحساس، تتم بعيداً عن التأمل والتفكير العميق، ويحتاج لموافقة معلمه على كل عمل يقوم به، وإلى أخذ رأيه في الحكم على مدى صوابه أو خطئه، إذ يفقد هو الثقة بنفسه وتظل الشكوك تراوده في أي حكم يصدرُه أو أي قرار يتخذه بهذا الشأن، فهو يعتقد أن الصحيح هو ما يقرّ المعلم بصحته، وأن الخطأ هو ما يقرّ المعلم بخطئه، أما هو فلا يستطيع ترجيح أحدهما على الاخر بوحي من ذاته، وبقرا ر نابع من داخله، ولن يستقر له قرار، أو يطمئن له بال إلا إذا أقر المعلم له بصحة ما قام به، وبصواب ما عمله.

إن من أهم ما يمكن للمعلم أن يقوم به، هو العمل على التخفيف من اعتماد الطالب عليه شيئاً فشيئاً وبالتدريج، وأن ينمي عنده الوازع الذاتي، والقدرة الذاتية، والثقة بالنفس التي تنمي نزعته الاستقلالية، وابراز كيانه، وتوكيد ذاته. ومن واجب المعلم فضلاً عن ذلك أن يوفر للطالب الفرصة ليمارس ذلك بنفسه، ويوفر له كذلك الأسلوب المناسب للقيام بذلك بثقة واطمئنان، بعيداً عن الشكوك والأوهام، مؤمناً بصحة ما يقوم به، وصدق القرار الذي يتخذه، وأن لما يقوم به، أهميته وأن له كذلك معناه ومغزاه.

وقد يجلس الصغير بين يدي والده، الذي يأخذ في القراءة له بصوت عال من كتاب بين يديه على أن يتابع هذا الصغير والده بعينيه وهو يقرأ له كلمة كلمة، وبعد تكرار ذلك عدة مرات ، فسيجد الصغير نفسه قادراً على قراءة العديد من هذه الكلمات، ثم يأخذ في ربط شكل الكلمة وصورتها باللفظ الذي ننطقها به، وبالمعنى الذي تدل عليه، ليكون له من كل ذلك صورة في ذهنه تضم شكل الكلمة وصوتها ومعناها، لها دلالتها ومعناها في مخيلته وذهنه، تساعده على تمثّل معناها والنطق بها، ومن ثم توظيفها واستخدامها في القراءة والكتابة، وفي النطق والكلام،

وبخاصة إذا كانت هذه الكلمات ضمن أنشودة أو أغنية يسهل عليه تردادهـا، ويجد المتعة في تكرار ذلك وترداده، وقد يكون في هذا أسلوب يستطيع معه الطالب أن يعلّم نفسه بنفسه، ويستطيع أن يقرأ عدداً لا بأس به من الكلمات، عن طريق الربط وابراز العلاقة بين الصوت والصورة أو بين الصوت والرمز والمعنى، الأمر الذي يساعده على تصور كلمات أخرى جديدة لم يسبق له أن عرفها.

ويمكن للآباء أن يساعدوا أبناءهم في تعلمهم القراءة، إذا ما قرأوا لهم بصوت عال، وكان في مضمون ما قرأوه ما يجدون فيه بعض متعتهم، أو ما يلبي بعض اهتماماتهم ومتطلباتهم، وإذا خلا النص القرائي من ذلك عاد بالضرر على الآبناء أكثر مما يعود عليهم بالنفع والفائدة. ومن هنا يبدو لنا أن نوجد عند الطفل الاستعداد للقراءة والاقبال عليها برغبة صادقة دون إكراه، أو التعرض للضغوط أو كدّ الذهن الذي يجلب الملل ويقتل الرغبة في القراءة والاقبال عليها.

إن مشاركتنا للطفل في القراءة وتفاعلنا مع ما نقرؤه لـه يولد عنده الإحساس بالتفاعل مع ما نقرؤه له، بل ويولّد لديه الرغبة في القـراءة، والمزيد من التعرف على كلماتها من خلال الاطلاع عليها داخل الكتاب وبخاصة إذا كان النص القرائي حكأية أو قصة أو أنشودة، وهو ما يمتع الأطفال أكثر من غيره، وإذا قرأنا له بلهجة تنم عن اهتمامنا بالقراءة وبما نقرؤه وعن المتعة التي نجدها في ذلك وكان في نبرة صوتنا ما يدل على تمثلنا لمعناها، انتقل احساسنا هذا اليه بطريق التأثر والتأثير وأخذ يتأثر بما نقرأ، وبرغبة عارمة، وأحب أن يطلع على الكلمات، والربط فيما بينها من حيث الشكل والصوت والمضمون، ويكون لكل منها صورته المستقلة، وكيانه الخاص.

إن اهتمام الصغار بالقراءة، واقبالهم عليها يتأثر إلى حد بعيد بالأثر الذي تحدثه هذه القراءة في نفوسنا، ومدى تأثرنا بما نقرأ، وما يبدو علينا من اهتمام ورغبة في المطالعة وحب القـراءة، ومن خلال مدى ممارستنا لها، وبخاصة إذا كانت هذه الممارسة في البيت حيث يتسنى لهم رؤيتنا ونحن نقرأ ونستمتع، فيعمل هو بدوره على الاقبال على القراءة وحب المطالعة، والاستمتاع بما يقرأ . فالصغار قادرون على

أن يتبنوا أحاسيسنا وميولنا نحو ما نقرؤه لهم، وبالسرعة المعقولة، فهم يقرأون هذه الاحاسيس ويتعرفون على هذه الميول، ويتأثرون بها كثيراً حيث تنتقل اليهم بنفس القوة والشدة التي تبدو عندنا، أو بنفس الضعف والخمول، وليس من الخطأ أو الحرمان أن تخبر طفلاً، أننا لا نحب كتاباً ما، ولا نميل اليه، أو أننا تعبون، وليست لدينا الرغبة في أن نقرأ في وقت ما، أو في ظرف معين، على أن لا يتكرر هذا الرفض منا بمناسبات عديدة حتى لا يعود عليه ذلك بآثار سلبية، ومن الجدير بالذكر أن لا نقرأ في كتابٍ ما للصغار أو موضوعاً ما، ما لم نتأكد من أن ما نقرؤه هو ضمن اهتماماتنا، وما نحبه ونستمتع به، حتى يكون هناك تفاعل بين ما نقرأ، وبين أحساسنا تجاه ذلك لينتقل بدوره إلى الصغار الذي نقرأ لهم، ويتفاعلون مع ما نقرؤه لهم ويسمعونه كما نتأثر نحن ونتفاعل وأن يكون فيما نختاره لهم ما يلبي احتياجاتهم بشكل خاص.

ليس هناك ما يدعو إلى أن نعتقد انه يجب علينا دائماً وأبداً أن نقرأ للصغار من الكتب البسيطة التي يسهل عليهم فهمها واستيعابه، فنحن إذا ما قرأنا لهم شيئاً نحبه ونميل اليه، وبلهجة معبرة وبسرورو ومتعة، فالصغار بدورهم سيحبونه ويميلون اليه ولو لفترة من الزمن، حتى ولو لم يفهموا كل ما قرأناه لهم منها.

وبعد هذا كله، فالأطفال يحبون أن يصغوا إلى ما يدور حولهم بين الكبار من حديث ونقاش، ومساجلات حتى ولو لم يفهموا بعضاً مما سمعوه، أو لم يستوعبوا معظمه، وكذلك الحال بالنسبة لما يسمعونه عن طريق القراءة.

ليس الهدف من قراءتنا للأطفال بصوت عال أن يتعلموا القراءة، وانما الأَولى والأهم من هذا كله هو مشاركتهم المتعة فيما نقرؤه لهم، وبخاصة إذا كنا نقرأ حكأية، أو قصة قصيرة، أو أنشودة، وإذا خلت القراءة من المتعة فالأولى أن لا نقرأ لهم مطلقاً، وعندها لا يعدم هؤلاء الأطفال أن يجدوا أساليب أخرى يتعلمونها بها.

سأل طفل في السابعة من عمره والدته التي لم يسبق لها أن حاولت أن تعلمه القراءة، أو حتى لم يسبق لها أن قرأت له شيئاً منها، لماذا يجب عليّ ن أتعلم القراءة؟

فأنا أقدر على أن أفهم ماهو داخل الكتاب الذي بين يدي بمجرد اطلاعي على ما فيه من صور؟

ونظراً لكثرة ما تحويه كتب الأطفال من صور بشكل يفوق كثيراً ما تحويه من كلمات أصبح من الصعب على العديد من الأطفال أن يحددوا الصورة التي تبدأ بها القصة مثلاً: من أين تبدأ القصة؟ وإلى أين تنتهي؟ فهم يعتقدون أن القصة هي في الصورة، وأن ما نقرؤه إن هو إلا قصة تدل عليه الصورة، ولكن، وحين كانت كتب الأطفال تغصُّ بالكلمات، وبالقليل جداً من الصور، أدركنا عندها أنه إذا ما كان لنا أن نكتشف القصة، وأن ندركها ونتفهم مضمونها، فعلينا أن نتعلم كيف نقرأ الكلمات التي ليس لها صور تدل عليها.

تناول معلمٌ كتاباً، وأدخله معه إلى الصف، حيث جلس في زاوية منه، وأخذ يقرأ للطلبة بصوت هادئ، وبعد فترة من الوقت، انتبه له بعض الأطفال، وأخذوا يصغون اليه، ثم أخذوا يتحلقون حوله الواحد تلو الآخر ليروا ماذا كان يقرأ، ولشدّ ما كانت دهشتهم واستغرابهم حين لم يروا في الكتاب أي صورة من الصور، ولكنهم، وبعد أن أصغوا اليه أكثر فأكثر، وهم يراقبونه، تقدم منهم عدد لا بأس به وأشاروا إلى كلمة على صفحة الكتاب، وسألوه: ماهذه الكلمة؟ فأجابهم، وقرأها لهم.

لم ينتظر أي منهم فترة طويلة، إذ لم يكن الكتاب ممتعاً بالنسبة لهم، ولا مما يجلب اهتمامهم، ولكنهم جميعاً حصلوا على فكرة حيوية جديدة بالنسبة للعديدين منهم، وهي أن هذه الرموز السمراء المكتوبة في الكتاب، لابدّ انها تعني شيئاً ما، ولها مدلولها، فلم توجد هنا عبثاً.

وإذا ما أقبل الطفل على القراءة، وزاد اهتمامه بها، حاول أن يعرف أي شيء مكتوب يراه في الشارع، أو المكتبة، أو البقالة، أو لوحات الاعلانات، أو غير ذلك، ويحاول قراءته، والتعرف عليه، مادام يجد في هذه الرموز المكتوبة ما يزوده بالمعلومات اللازمة، والاطلاع على شيء جديد، وبخاصة على المعلبات، وهم أكثر ما يميلون إلى قراءة الكلمات الملونة، والمكتوبة بخط واضح كبير.

طفلة ذكية وحصيفة، ولكنها مع هذا لم تتعلم القراءة في الصف الأول الابتدائي، الأمر الذي يبعث على الاستغراب مادامت ذكية، وبخاصة انه لم يبد عليها أنها تخاف من القراءة، و لم يسبق لها أن حاولت ذلك وفشلت فيه، ولأن والديها كانا يتصرفان معها بتعقل وحكمة، فلم يأبها لذلك، و لم يقلقا به، وقاما باقناع المدرسة أن لا تأبه لذلك، أو أن تهتم به، وأن تدع الطفلة مع بقية طالبات الصف، وحين أنهت الصف الثالث، كانت لا تزال تجهل القراءة، بالرغم من انها كانت لا تزال تحافظ على نشاطها، تتدفق نشاطاً وحيوية وتحب الاستطلاع، واشتقاق الآراء والأفكار، فقرر أبواها مع المدرسة أن يستطلعا رأيها ويتركون لها الخيار في اتخاذ القرار، مع الأخذ بعين الاعتبار أن طلبة الصف الرابع قد تقدموا أشواطاً بعيدة في القراءة وأن الكتب هي مصدر كل ما تعلموه، وكل ما سيتعلمونه في المستقبل، الأمر الذي يجعل من تعلمنا القراءة أمراً ضرورياً لا مندوحة عنه، وأن من الصعوبة البالغة لها، أن تستمر في الدراسة، وتطلع على معلومات جديدة، ما لم تتعلم كيف تقرأ، وقد يوقعها جهلها بالقراءة في مآزق عديدة، ويخلق لها البلبلة والارتباك، وعليها أن تقرر ما إذا كانت تريد البقاء مع طلبة صفها سنة أخرى وتترفع إلى صف أعلى، أو تفضل أن تعيد الصف الثالث سنة أخرى لتتقن عملية القراءة، فكرتْ الفتاة ملياً في الأمر، وفضلت أن تبقى في صفها الحالي سنة أخرى، و لم يمضِ عليها بضعة شهور، حتى أتقنت مهارة القراءة على أفضل وجه، وعلى خير ما يكون.

وفيما يلي ما كتبته والدة أحد الأطفال الذين لم يلتحقوا بالمدرسة بصفوف معينة، ولكنهم يتعلمون ما يريدونه، وفي الوقت الذي يريدون، ويقدم لهم الكبار من حولهم المساعدة التي يطلبون، وقد التحق هذا الطفل بالمدرسة بعد أن بلغ السابعة من عمره، بعد أن لاقى من العنت والمشقة ما لاقاه في المدرسة العادية، و لم يتعلم فيها أن يقرأ، وبعد ذلك بعامين كتبت والدته تقول:

لم يلتحق ولدي في المدرسة بصف مدرسي معين، إلا في الشهر الأخير من العام الدراسي، ومع هذا كان في مستوى الصف العاشر في القراءة، وفي اختبارات

الذكاء، وبمستوى الصف التاسع في الرياضيات، وكان قد عمل في مجالات فنية أخرى، تتطلب حذقاً ومهارة كافيتين في الالكترونيات مثلاً، ولا يجري تدريس أي شيء منها في المدارس العامة، كما لا توجد كتب مقررة لتدريسها للطلبة، وحتى تستخدم الأدوات الألكترونية لابد أن تكون قادراً على قراءة بعض الكلمات، مثل أسماء هذه الأدوات والآلات.

لاشك أن هذا الفتى تلقى في بادئ الأمر مساعدة في ذلك، وحصل على معلومات كافية تتعلق بالحروف وأصواتها مكّنته من قراءة الكلمات التي يتعرض لها، مكنته من قراءة المفاهيم والمصطلحات الأساسية في هذا المجال من العلوم .

وحتى يعمل المرء في حقل الالكترونيات، لابد له من أن يتعلم الحساب والكسور العشرية مثلاً، وقدراً لا بأس به عن الكهرباء والدورة الكهربائية.

وإذا أردنا أن يعرف الأطفال الكثير حين يلتحقون بالكلية فعليهم أن يعرفوا الكثير عن هذا المجال في الصف المدرسي فيعرفون ما يحتاجونه من معلومات عنه في الوقت المناسب، وحين يكونون بحاجة اليه ليمارسوا عملهم فيه، ويعرفوا المعلومات المطلوبة منهم والمستوى الذي يجب أن يكونوا عليه وفي الوقت المحدد لذلك، وكذلك الحال في كل فترة دراسية، حتى يكون هناك تناسق في مستوى الطلبة بين الفترة الحالية وبين الفترة السابقة، وكذلك الحال بينها وبين الفترة اللاحقة، وإذا حصل خلل في ذلك من حيث المستوى الذي يجب أن يبلغه الطلبة، وبين الوقت المحدد لذلك اختلت العملية التربوية كلها بسبب ذلك، شأنها شأن اختلال المواعيد الزمنية للقطار أثناء سفره من مكان إلى مكان، وتنقله من محطة إلى أخرى.

ومن هنا كان من الاهمية بمكان أن يكون هناك توازن معتدل ومعقول بين ما يتعلمه الطالب في أي حقل من الحقول المعرفية، وبين الفترة الزمنية المخصص لذلك، حتى لا يختل نظامه التعليمي، ويصبح في ارتباك ملحوظ وحالة بارزة من الفوضى والاضطراب.

إن معدل نمو الأطفال وتعلمهم لا يسير دوماً وأبداً وفي كل الحالات على خط معين، وبسرعة معينة، وفي مواعيد معينة لا يجوز تجاوزها أو التساهل فيها، فهم كلما كثرت متعتهم واقبالهم على ما يتعلمونه، كلما كان تعلمهم أسرع وأوسع مدى، وفي وقت أقل من المعتاد.

وليس هذا هو الأمر كله، ولكنهم غالباً ما لا يتعلمون كما يبدو لنا حسب ما يمليه المنطق، وما يقول به، والذي يدعونا إلى أن نتعلم الأسهل أولاً، ثم الأصعب فيما بعد ذلك أي أن ننتقل في تعليمنا للطلبة من الأسهل إلى الأصعب، ومن البسيط إلى المعقد، وما دمنا نسعى إلى أن نتعلم ماله عندنا معنى وأهمية فقد نبدأ عندها بالصعب إذا كان هو الأهم عندنا، وكنا أكثر اهتماماً به، وعليه فان من المؤكد أن الطفل الذي يُحسن القراءة يعرف كثيراً من الاصوات من خلال تعلمه للكلمات والنطق بها، كما يتعلم كثيراً من الكلمات من خلال الأصوات، فلا أحد يتعلّم منهم مثلاً، أن (*ph*) في الانجليزية تلفظ وكأنها (*F*) إلا من خلال الكلمات التي ننطق بها كذلك، وليس من أصوات الحروف التي هي بها : مثل كلمة (*Telephone*) أو (*Telegraph*) أو (*Paragraph*) أو (*Rough*) فضلاً على أن الطفل يتعلم بسرعة واتقان كل ما يشعر بأهميته له، وأنه في حاجة اليه.

وحتى تستخدم الأدوات الألكترونية، فلا بد أن تكون قادراً على قراءة بعض أسماء أدواتها وموادها، ولاشك أن هذا الفني قد تلقى مساعدة في البدأية من نوع ما، وحتى يتعلم قراءة المصطلحات الأساسية التي تتعلق بالألكترونيات، فلا شك أنه تلقى معلومات كافية لقراءة الحروف ومعرفة أصواتها، والتمييز فيما بينها، وبما يمكّنه من قراءة الكلمات التي تواجهه في هذا الميدان. فضلاً على أنه يجب أن يكون لديه إلمام بالعمليات الحسابية، والقوانين الأساسية للكهرباء.

وإذا أردنا أن يعرف الطلبة حين التحاقهم بالمرحلة العليا الكثير عن الكهرباء، فلا بد أن يتعلموا ذلك، ويعرفوه من خلال الصف المدرسي، فيعرفون عنها وعن عملها وقوانينها، وكذلك خصائصها وفوائدها في برامج محددة، يتناولونها أجزاء

محددة، كلاً منها في صف محدد كذلك، بحيث يبدأون في معرفة الأساسيات وتعلمها، ثم يأخذون في التوسع فيها كلما ارتقوا إلى صف أعلى، وهكذا وكأنهم في قطار يتنقل بين المحطات في مواعيد محددة، يغادرها في وقت محدد، ليصل إلى المحطة التي تليها في وقت محدد كذلك، بحيث إذا اختل التوازن في المواعيد إختلّ برنامج السفر ونظامه كذلك.

والأمر كذلك بالنسبة لما يتعلمه الطلبة في كل صف بحيث يتم المطلوب في منهاجه في وقت محدد ومعين، وبالكمية المحددة من المعلومات في منهاج هذا الصف، وإلا اختل نظام التوازن التعليمي، وأصبح في حالة من الفوضى والاضطراب.

غير أن الأطفال لا يتعلمون ويرتقون من صف أدنى إلى صف أعلى كما تسير القطارات على سكة الحديد وفي مواعيد محددة لا يجوز تجاوزها، أو التساهل فيها، فمعدل نموهم، وتعلّمهم، لا يسير وفق نموذج معين وسرعة محددة، فلكلٍ منهم طاقاته وقدراته الخاصة، ولكلٍ منهم مساره الذي يسير فيه حسب ما عنده من استعدادات وقدرات وحسب البيئة التي يعيش فيها، والظروف التي تحيط به، ويتسارع كل منهم في نموه وفي تعلمه، كلما وجد الواحد منهم متعة أكبر في ما يتعلمه، ووجد فيه ما يتفق مع اهتماماته وميوله الخاصة.

ومن هنا فإن التفاوت في نمو كل منهم في مختلف مجالات النمو وهو ما يعرف بالفروق الفردية هو الذي يميز فرداً عن آخر في شخصيته وفي كفاياته وقدراته، علاوة على ما عند كل منهم من اختلاف في نوع هذه القدرات وفي مدى كفايته في كلٍّ منها.

وليس هذا كل ما يعنينا من هذا الأمر، وغالباً ما لا يتعلم الطلبة حسب ما يتطلبه المنطق، ودرجنا على معرفته وراعيناه في تعلمهم من حيث ضرورة أن ننتقل في التعلم من الأسهل إلى الأصعب، ومن البسيط إلى المعقد؛ ما دمنا نسعى لنتعلم ما له معنى عندنا وأهميته، إذ بموجب ذلك قد نبدأ من الأصعب ما دام له عندنا معنى أهم وأهمية أكبر، حيث يصبح اهتمامنا بما نتعلمه، وأهميته عندنا هو المقياس الأول في تقرير صعوبته أو سهولته.

ولعل الطفل الذي يُحسن القراءة قد تعلم الكثير من الأصوات والحروف من خلال الكلمات، ومن المحتمل كذلك أن يتعلم كثيراً من الكلمات من خلال الأصوات التي ننطق بها. وليس من خلال الحروف التي نكتبها في الكلمة، حيث أو هناك حروفاً نكتبها ولا نلفظها مثل اللام الشمسية في كلمة (الشمس) أو الألف بعد واو الجماعة في مثل، (قاموا)، أو نلفظها ولانكتبها كما هو الحال في أنواع التنوين المختلفة في مثل (طالبٌ، أو مدرسةٌ، أو كتابٍ)

وقد يكون صحيحاً ولدرجة مقنعة أن نتعلم الحركات البسيطة أولاً، قبل أن نتعلم الحركات الصعبة، أو المعقدة في المهارات اليدوية أو الجسمية كما هو الحال في الألعاب الرياضية والباليه والجمناستيك أو العزف على الآلات الموسيقية بالرغم من أنها ليست حركات عضلية خالصة يقوم بها الجسم، غير أن الأمر بالنسبة للعقل وعمله يختلف عما هو عليه الحال بالنسبة للجسم وعضلاته.

الفصل الخامس
حين تعمل العقول

كيف تعمل العقول

إن ما يجعل الأمر سهلاً أو صعباً بالنسبة للعقل لا علاقة له بكثرة ما نتعلمه أو بقِلّته، ولا بكثرة ما يتوافر لنا فيه من حقائق ومعلومات أو بقلتها، إلا في القليل النادر، وإنما الأمر كله يتعلق بالمتعة التي يحس بها المتعلم وهو يتعلم، ومدى ما يكون لما يتعلمه من أهمية ومعنى عنده في واقع حياته العملية، ومدى أثره عليها .

إن هذا لا يعني أن نترك للطفل الحبل على الغارب، ليتعلم ما يشاء، وكيف يشاء، وفي اي وقت يشاء؟ أو أن ندع ذلك كله يقع على عاتقه وحده، وعلى مسؤوليته الخاصة، أو أن يجد فيما يتعلمه متعة كبيرة ينساق وراءها بشكل كبير، وإنما المقصود من ذلك أن الصغار حين يتعلمون بأسلوبهم الخاص، وللأسباب التي يرونها، المبرر الكافي لذلك، فإن تعلمهم يكون أسرع بكثير، وبفاعلية أكبر، وأثر أبلغ، مما نقدر عليه نحن على تعليمهم إياه، من حيث الكفاية فيه، والقدرة عليه، والسرعة التي يتم بها ذلك وتقدير مدى أهميته لهم، وأثره على حياتهم ومستقبلهم، وغرس ذلك في نفوسهم.

كما أن هذا لا يعني أن نطرح جانباً ما نسير علي من برامج ومناهج، أو نضرب بها عرض الحائط معظم الوقت، وأن نطلق للطلبة الحرية الكاملة في ذلك، ولكن ما يعنيه، هو أن نمنحهم على الأقل كثيراً من الوقت ليتعلموا على طريقتهم الخاصة، ووفق أسلوبهم الخاص حسب ما تهديهم إليه فطرتهم، ووفق قدراتهم واستعداداتهم، وبما يخدم ميولهم واهتماماتهم، فلا نتحكّم نحن في ذلك كله، وكأنه لا شأن لهم فيما يتعلمونه ويتفهمونه أو يهتمون به ويجدون فيه متعتهم، ويشعرون بأهميته لهم، وبالفائدة التي تعود عليهم جراءه، فالأطفال ليسوا بحاجة منا لأن نملي عليهم دائماً ما الذي يجب أن يتعلموه، وفي اي وقت يتعلمونه، ولا كيف عليهم أن يتعلموه، وإذا ما أتحنا لهم الفرصة الكافية، تتكَشَّف لهم الأمور التي تهمهم حقيقة

وتهم غيرهم بكل جلاء ووضوح، والتي من شأنها أن تساعدهم على شق طريقهم في حياتهم بشكل أكبر مما نستطيعه نحن أن نساعدهم عليه، ولا يختلف الأمر كثيراً عن إجهاد أنفسنا بالبرامج التعليمية، وعن تقيدنا بهذه البرامج، وبخاصة فيما يتعلق بالقراءة، فنحن إذ نقوم بذلك إنما نخلق لهم الكثير من الصعوبات.

قد يقول المعلمون: إن تعلم القراءة يجب أن يكون عملاً شاقاً وصعباً، وقد يكون السبب وراء هذه الفكرة هو ما نحمله من صورة افترضناها ورسخت في أذهاننا عن صعوبتها، لدرجة حملتنا على الاعتقاد بأن كثيراً من الأطفال سيعانون الكثير منها ومن تعلّمها، إن قلقنا ومخاوفنا قد تصل إلى درجة كبيرة تجعلنا نقوم بأعمال بعيدة عن الرويّة والتأمل وتبعث على السخرية والاستهزاء من اجل العمل على تبسيط شيء هو بسيط في طبيعته وجدّ ذاته لدرجة معقولة مما يخلق لدينا البلبلة والاضطراب في عديد من المشاكل ومنها إلى اي مدى يكون تعلم القراءة في حقيقته صعباً وشاقاً؟ وما المعرفة التي يجب أن نمتلكها لنقوم بذلك؟ وهل هناك علاقات وروابط بين تعلمنا القراءة وبين المهارات التي نمارسها في تعلمنا لها؟

إن ما علينا أن نتعلمه هو الأساليب المتعددة التي نستطيع بها كتابة الحروف أو طباعتها، وبشكل يوحي للمتعلم بالصوت الذي تدل عليه، ومن ثم النطق به، وكم عدد الحروف التي تتوفر فيها مثل هذه الميزة في أبجدية حروفنا. وكم عدد الحروف المنفردة أو المزدوجة التي تشكل ما ننطقه من أصوات. فنحن ننطق بالشين مثلاً في الانجليزية إذا ما اجتمع حرف (*SH*) مثلاً في كلمة (*Shall*) أو حروف (*Tio*) كما هو في كلمة (*Mention*) كما أننا في العربية ننطق بالنون إذا ما وجد هذا الحرف في كلمة ما مثل (كان) سواء أكان هذا الحرف في أول الكلمة أم وسطها أم آخرها، أم كان متصلاً مع غيره من الحروف أو منفصلاً عنها، ونحن ننطق به كذلك إذا ما دلّ على حرف (النون) أو على تنوين الفتح أو الضم أو الكسر، وإن كنا نكتبه عندها على شكل فتحتين، أو ضمتين، أو كسرتين، مثل: كتابٌ، كتاباً، كتابٍ.

وقد يكون من المفيد في تعلم القراءة والكتابة لو كان لكل صوت من الأصوات التي ننطقها، ونتلفظ بها، حرف واحد يدل عليه، ولا يشترك في هذا الحرف صوت آخر غيره.

وكم عدد الكلمات التي يعرفها الطفل يا ترى قبل أن يلتحق بالمدرسة لأول مرة ؟ هل يبلغ عددها خمسة آلاف كلمة أو أكثر من ذلك أو أقل؟ وكم عدد ماله منها معنى واحد، وعدد ماله منها أكثر من معنى واحد؟ ودلالة واحدة؟ وكم عدد ما نستطيع استخراجه منها للتعرف على معناها من المعجم بسرعة فائقة؟

قد يكون في اللغة العربية مثلاً من الحركات، واشارات النطق ما يسبب لغير العرب الكثير من المتاعب حين يتعلمونها وقد لا يعرف الكثير من قواعد اللغة، أو لا يستطيع توظيفها في قراءته وكتابته فيحرك أواخر الكلمات تحريكاً صحيحاً، كما أن هناك الكثير من التراكيب اللغوية التي لا يفهمها الطفل، أو لا يقدر على توظيفها في كلامه، وهي ظاهرة واضحة في تعلم كل لغة واستعمالها إذا كانت قواعدها في الكلام صعبة. ويمتلك معظم الأطفال في مختلف بقاع العالم هذه المعلومات غير العادية أو معظمها ببلوغ السادسة من أعمارهم، وبشكل ذاتي، ودون أن يتلقوا تعليماً رسمياً في المدرسة.

إن تعلم القراءة لا يمكن أن يتم بين عشية وضحاها، أو يكتمل في ليلة واحدة، ومع هذا فليس هناك من داع لما ينتابنا من بَرَمٍ وضيق نلحقه بنا إذا لم يتم ذلك بسرعة فائقة أو جرّاء تأخرنا في تعلمه، وكل ما نقوم به من إجراءات لتبسيط عملة تعلم القراءة وتسهيل تدريسها وما نشعر به من ضيق وقلق جراء ذلك حرصاً على إتمامه وبلوغه، إنما يعمل في واقع الأمر على تصعيب عملية تعلم القراءة ومضاعفة ذلك بالمقارنة فيما لو تم تعلمها على سجيتها وطبيعتها، ولذا أصبح تدريس القراءة عملاً علمياً أكبر منه عملاً فنياً، أو آخر فطرياً طبيعياً يضم في ثناياه ما لا يقل عن خمسمائة مهارة قرائية، وهو أسلوب يخلو من مطابقة الواقع وحقائقه، ومن المتعة القرائية التي نجدها في الكتب القرائية التي تستوفي شروط القراءة

الصحيحة، ليس في إتقانها للمهارات الآلية فحسب، وإنما كذلك في تعزيز الحسّ والادراك والذوق العام عند القارئ، الأمر الذي زاد من مشاكلنا القرائية كما زاد من عمق هذه المشاكل وسوئها.

وقد يسهل علينا في أيامنا هذه أن نقرأ ما نجده مكتوباً على أبواب المخازن التجارية، أو على لوحات الإعلانات العامة، أو مختلف المؤسسات التجارية والصناعية والتربوية وغيرها والتي تدل كل منها على طبيعة المؤسسة التي تختص بها وعلى مهمتها ودورها في المجتمع، ونوع الخدمات التي يمكن أن تقدمها لأفراد المجتمع. من مثل مكان الدخول والخروج من المؤسسة وأوقات الدوام فيها، وأرقام الهاتف، ونوع العمل الذي يقوم به كل موظف، وما فيها من أماكن مخصصة للرجال وأخرى للنساء، أو المخصص للأطفال، وهكذا.

وإذا وُجدت مثل هذه الكلمات على لوحات متعددة وتكررت رؤية الطفل لها، ومحاولته قراءتها، والنطق بها والتعرف على دلالتها ومعناها سهل عليه التعرف عليها، سواء أكانت هذه اللوحات والإعلانات داخل المدرسة أم البيت أم الحي الذي يسكنه، ويعيش فيه وقد يقوم بعض الآباء بإلصاق لوحات في البيت مكتوباً على كل منها اسم الأداة التي تدل عليها مثل: كرسي ومطبخ، وشباك، وتلفاز، وكل ما يندرج في البيت من أثاث وأدوات، على أن توضع كل لوحة في مكانها المناسب، والمخصص لها وتحت الأداة التي تدل عليها، ومع انه لا تلفت هذه اللوحات نظر الأطفال في بادئ الأمر إلا أنها ستجلب انتباههم وتكون عندهم مبعث الاهتمام فيما بعد، وكلما تقدمت بهم السن فسيجدون فيها متعة تُدخل البهجة والسرور إلى نفوسهم، وقد يقومون في المستقبل بعمل لوحات مماثلة.

ومن المهم أن يعي الطفل ويدرك أن ما يكتبه على الورق وما يشاهده على السبورة من رموز، ماهو إلا أسلوب يعبّر به للآخرين عن أفكاره الخاصة، وهو نوع من السحر والكلام الصامت، وهذا الشعور والإحساس بما تعنيه الكتابة ليس أمراً

يتيسر للطالب وعيه والإحساس به في المدرسة، الأمر الذي يجعل من القراءة والكتابة عندهم أمراً مجرداً من الحيوية، قد فقد روحه وجوهره، كما يجعل منه أمراً ظاهرياً بالنسبة لمن قام به لا يمت له بصلة وليس بينهما أية علاقة أو ارتباط.

وإذا استطاع الطفل – ومنذ البداية – أن ينظر للكتابة كوسيلة للتعبير عن شيء يكنّه في نفسه، أو يريد أن ينقله لغيره وأنها كذلك وسيلة نتعرف بها على أفكار الآخرين وما يريدون أن يقولوه لنا فسوف يقرأ ويكتب بأسلوب أكثر متعة، وأكثر جاذبية.

وسيبدأ الطفل بعد فترة من الوقت – وبكل تأكيد – في التفكير بأساليب تؤدي به إلى أن يكتب كما يكتب الآخرون ويسهل علينا عندها أن نظهر له أن كثيراً من الناس يقرأون بحكم العُرف والعادة. في الوقت الذي لا يستطيع فيه سوى القلة من هؤلاء الناس أن يقرأوا ما كتبه هو. وأن أحداً غيره لا يستطيع أن يقرأ ما كتبه هو. ولا بدّ أن يأتي الوقت الذي يستمتع فيه حين يجد نفسه قادراً على أن يكتب ما يستطيع أن يقرأه الآخرون.

وقد تكون دنيا الطفولة التي يعيشها الطفل، ويتجه إليها هي دنيا الأمور العملية، وليست الدنيا المجردة والنظرية، دنيا القراءة والكتابة، ويظهر هذا الميل العملي عنده فيما عنده من ميول واتجاهات وفيما يجلب نظره، والأسلوب الذي يحاول به أن يلبي هذا الميل ويشبع هذا الاهتمام.

فهناك بعض الأطفال الذين قلّ أن يهتموا بالقراءة والكتابة، والتعامل مع الحروف، وقد لا يلقون لها بالاً أو أي اهتمام ملحوظ، ودون أن يبدو من أي منهم أي تذمر أو شكوى من أية صعوبة قد تعترض سبيله في ذلك مادامت لا تحظى عنده بأي اهتمام ظاهر. ولكنه لا يسكت في الوقت نفسه، أو يتغاضى إذا عومل معاملة سيئة يعتقدها في قرارة نفسه أنها غير عادلة، مما يبعث في نفس معلمه الدهشة والاستغراب، وحتى الحيرة، نظراً لأنه يغفل الكتابة والاهتمام بالقراءة، فهو يتحدث ويتكلم، ولكنه لا يحب أن يقرأ وأن يكتب.

لقد أيقن المعلم في هذه الحالة، ومن خلال ملاحظته لـه، ومـا يجلـب اهتمامـه والتعرف على ميوله انه سيكون في المستقبل عالماً يدوياً يُعنى بـالآلات والأدوات، وبأعمال التركيب والبناء، أكثر من عنايته بدنيا العلم والكتابة.

يمكن لنا أن نكشف العالم من حولنا بأساليب عديـدة، وكلمـا تعـددت هـذه الأسـاليب، كلمـا كـان ذلـك أفضـل في التحقـق مـن نـوع ميـول الطفـل، وطبيعـة اهتماماتـه الخاصـة، وحقيقتهـا. وذلـك مـن خـلال مـا يمارسـه الأطفـال مـن أدوات وألعاب، وما يقومون به من أنشطة، ومن خلال ما يجلب انتباههم، ويميلون ليه أكثر من غيره، ومن كل جديـد يقعـون عليـه، ويثـير اهتمـامهم بشـكل بـارز وملحـوظ، شأنهم في ذلك شأن النبات الذي يُنبت أغصاناً كثيرة خضراء، وعلينا نحـن أن نحـدد ما الذي نبقيه من هذه الأغصان لضرورته ولزومه، ومـا الـذي علينـا قطعـه وإزالتـه. لأن النبتة ليست بحاجة إليه، وقد يلحق وجوده بها الضرر بدلاً من النفع والفائدة.

هناك العديد من الأطفال الذين يتعلمون الكتابة أولاً، ثم يتعلمون القراءة بعـد ذلك، وبخاصة إذا تيسرت لهم الوسائط المناسبة لتعلمهـا كالآلـة الكاتبـة ، وبشـكل ايسر وأسرع من المعتاد مما لو استعملنا في ذلك الوسائل العادية وهي الورقة والقلـم، ومثل هؤلاء الأطفال يتخذون من أصوات الحروف والكلمات مرشداً وموجهـاً لهـم في الكتابة، ولكن حين يقارنون بين ما ينطقون به وبـين مـا يسـمعونه ممـا ينطـق بـه غيرهم ويجدون أن هناك توافقـاً في الحـالين، ويتعلمـون القـراءة مـن خـلال مـا تقـع عيونهم عليه من كلمات مكتوبة ومتنوعة، وعندها تصبح كتـابتهم ويصبـح خطهـم أقرب فأقرب إلى كتابة الكبار من حولهم، وممن يحتكون به.

ولا شك انه كلما تجاوب الكبار مع رغبة هؤلاء الأطفـال ومـع اهتمامـاتهم، كلما كان هذا التجاوب حافزاً قوياً لهم على المضي قدماً في تعلـم القـراءة والكتابـة، والاقتداء بالكبار، فضلاً على أن في هذا مـا يفخـر بـه الصغـار، ويقـوي مـن ثقتهـم بأنفسهم وبما عندهم من كفايات، وبأنهم أصبحوا من هؤلاء الكبار قاب قوسين أو أدنى.

يقول أحد معلمي اللغات مرة: انت لا تستطيع أن تكتب الكتابة، يقصد بذلك أن عليك أن تكتب عن موضوع ما، بحيث يكون ما تكتبه ذا معنى، وله دلالة، وقال غيره عن طلبته: إنهم لم يتعلموا أن يكتبوا وإنما تعلموا ما نسميه في المدرسة مهارات الكتابة ليتمكنوا من استخدامها فيما بعد ليكتبوا شيئاً ما.

إن الكتابة في نظر هؤلاء ليست مجرد كلمات ترسم، وعبارات تُصَف يتلو بعضها بعضاً، وإنما هي فن لا يتقنه كل من أمسك بالورقة والقلم وأخذ يسطر عليها ما يحلو له من جمل وعبارات أو من حروف وكلمات وإنما يجب أن يغدق عليه بعضاً من روحه، وشيئاً من ذوقه لتخرج عن إطار رموز مجردة جوفاء، وأن ينفخ فيها الروح ليكون لها أثرها في نفوس الآخرين، ولها أهميتها عندهم في كشف العواطف، واستقراء الأفكار، وإبراز مافيها من سحر البيان.

لقد أخذ هذا الطالب يتعلم الكتابة أولاً، يكتب منذ البداية لأن لديه شيئاً يريد أن يقوله ويفضي به لنفسه وللآخرين، وفي ذلك يقول معلمه: لقد أخذ يعبر عما يقوم به بأسلوب كتابي أكثر منه إملاء وتهجئة ولو كان اهتمامه الأول ينصب على تهجئة الكلمات، وإملائها، لكان ما كتبه مجرد كلمات متراصة، يتلو بعضها بعضاً دون أن يُعيرَ الأسلوب الذي يكتب به تسلل الأفكار وتركيب الجمل، ومضمون ما كتبه أي معنى أو اهتمام، فما كتبه لم يكن سوى رسائل يريد نقل ما تدل عليه وما تعنيه للآخرين، أي انه اهتم بالمضمون دون الأسلوب، ثم أخذ يكتب في شتى الموضوعات، وفي مختلف مجالات الحياة اليومية وواقعها الذي يعيشونه.

إن من شأن ما يجابهه الأطفال من تحديات لقدراتهم وملكاتهم أن يزيد كل منهم هذه القدرات، وأن يشحذها، ويعمل على اتساعها، وامتداد نطاقها، وهم يقدمون على مثل هذه التحديات لما عندهم من ثقة بالقدرة في التغلب عليها واجتيازها.

والتحدي أمر يختلف عن التهديد والوعيد، فالتهديد عمل يبدو انه فوق طاقتك، وأبعد من أن تقدر على إنجازه والقيام به، أو التكيف والتعامل معه.

أما في مجال التحدي، فلا نكتفي بتكرار تجربتنا فيه وخبراتنا السابقة في تصدينا لهذا التحدي وما نواجهه معه من صعوبات وإنما نقوم بما نقوم به من تصدٍ ومجابهة عن طواعية واختيار وليس بدافع الاضطرار، ونهيئ نفوسنا لمجابهة تحديات أكبر وصعوبات أكثر مشقة، كما نعد أنفسنا للقيام بأعمال تتزايد صعوباتها عما اعتدنا عليه وجابهناه، ومن هنا قد نتساءل ما مدى الفرص وعددها التي تتوافر في المدرسة وفيما نتعلمه فيها للقيام بمثل هذه التحديات والتخطيط لها؟ والاعداد لمجابهة تحديات أكبر، أكثر صعوبة وأبعد مدى واتساعاً؟ وما مدى الفرص التي تتوافر فيها لمجابهة الطوارئ التي نتعرض لها في حياتنا والوقوف في وجهها دون إعداد مسبق؟

لقد تطرّق إلى هذا الموضوع كل من (*Alison Stellibross*) في كتابها (*The Self Respelling Child*) و (*Millicient Shiun*) في كتابها (*The Biography Of A Baby*) حيث يذكر كلاهما أن جميع الأطفال يقومون بهذه التحديات، كلما كبروا ونموا، وامتد بهم الزمن إلى أن يلتحقوا بالمدرسة، أما ما يحدث بعد ذلك فهو أنهم يتعلمون أن يروا التحديات المدرسية، وينظروا إليها، وكأنها عامل تهديد لهم وليست عامل شحذ لهمتهم، وتفعيل قدراتهم، ليس بسبب ما يلحقهم فيها من فشل، وإنما لأنه إذا ما فشل تعرض للنقد والإهانة، وحتى للعقاب البدني في بعض الأحيان، ولذا تجدهم يحاولون أن يتفادوا هذا العقاب وهذه الإهانة، وبأي طريق كان، حتى ولو بالمراوغة والمخاتلة، وقد ينتهي بهم الأمر جراء ذلك إلى عدم مواجهة التحديات، والتصدّي لها، حتى ولو كانت هذه خارج نطاق المدرسة، وكل ما يتعلق بها، ويُخشى أن تتأصل هذه المخاوف عندهم، وتتسع وتمتد خارج نطاق عملية التعلم والتعليم لتصل إلى مختلف مظاهر الحياة العامة، ومختلف أشكالها ووجوهها، تغلفها الشكوك والريبة، ويفقدون فيها كل ما يبعث على الأمن والاطمئنان لتصبح في نظرهم وكأنها عدو لا يمكن الوثوق به والاطمئنان إليه، قد تجردت من كل معاني الإنسانية وما فيها من ودٍ وأُلفة، وبهذا الجو تتدنى كفاياتهم

وتنحط مستوى قدراتهم ويصبح اهتمامهم في الدرجة الأولى إتقان المهارات الآلية لأي عمل يقومون به، وكأنهم مجرد آلة ميكانيكية تخلو من كل مشاعر الإنسانية، ومعانيها العقلية والروحية والعاطفية.

إن الأسلوب الأقرب للعقل والمنطق لما نقوم به هو أن يكون مما له أهميته عندنا، ويستحق منا بذل الجهد والوقت، لتمضي فيه قدماً تحدونا الرغبة فيه والأمل في إنجازه، وامتلاك المهارات اللازمة لذلك، فإذا استطعنا أن نكسب الأطفال إلى جانبنا بأسلوب بعيد عن العنف أو التهديد به، كسبنا كذلك قلوبهم، وشعروا عندها أن القراءة والكتابة هما من وسائل الاتصال بالغير، والتفاهم معهم بما يخدم مصلحة الجميع ويسهّل التعامل معهم في حياتهم، وييسرها لهم، وهي كذلك وسيلة للتعبير عما يحسّ به المرء داخل ذاته، ووجدانه، وعندها نصبح في غير حاجة إلى رشوتهم، أو العربدة عليهم وإكراههم للحصول على هذه المهارات وامتلاكها، وأصبح الهدف عندهم من هذه المهارات ليس امتلاكها فحسب، وإنما من اجل توظيفها للغاية التي وُجدت من أجلها ولمساعدتنا على الوصول إلى هذه الغاية وإنجازها.

هناك العديد من المدارس التي لا يتعلم فيها الطلبة القراءة والكتابة بالشكل المعهود والأسلوب التقليدي المعروف في المدارس، ومع ذلك يتقنون رغم انهم ينتمون إلى صفوف لا يقلّ عدد طلبة كل منها عن أربعين طالباً، وليسوا من النوع المميز في ذكائه، وفي مستواه الاجتماعي والمادي، وليسوا من أُسر عريقة في الثقافة، يُعنى أفرادها بالقراءة والكتابة بشكل مميّز وملحوظ. فكيف يتعلم هؤلاء ذلك؟ ولماذا يتعلمونه؟ وما الذي حدث ويحدث في هذا المجال؟

يلتحق معظم الطلبة في هذه المدارس حين يبلغون الخامسة من أعمارهم دون أن يكونوا على علم ومعرفة بالقراءة، ويستقرون في صفوف يعرف طلبتها أن يقرأوا وقد بلغوا السادسة أو السابعة من أعمارهم، الأمر الذي يستدعي في الدرجة الأولى ايجاد الحوافز القوية المناسبة لهم.

ومادام الصغار من الطلبة يحبون أن يقوموا بأعمال قام بها من هم أكبر منهم سناً بقليل، وأقرب إلى مستواهم والتفاهم معهم في مثل هذه السن التي لا تبعد عنهم كثيراً، ومادام هناك العديد من المواد والأدوات المختلفة والمتنوعة منتشرة هنا وهناك داخل الصف، يستطيع الأطفال أن يقرأوها، أو ايجاد أسلوب ما لقراءتها يكتشفونه بأنفسهم، مع توافر العديد من مختلف الأنواع والأشكال مُذيّل كل منها بشروح وايضاحات تدل على ماهيتها، وما ترمز إليه، ووجود صور أخرى من عمل الأطفال، قاموا هم بإيضاح ما فيها وما تدل عليه، وكذلك وجود قصص كتبها الأطفال، وأثبتوا عليها آراءهم فيها، وتعليقاتهم عليها، بالإضافة إلى لوحات عليها كلمات منسجمة متناغمة يجمع بينها إيقاع موسيقي يلفت الانتباه، ويشنّف الآذان وما شابه ذلك. وبالاختصار، مادامت هناك بيئة تربوية غنية بالأدوات والوسائل التربوية التي تلفت انتباه الطلاب، وتحفزهم على اكتشافها والتعرف عليها والاهتمام بها، شجعهم كل ذلك على فهمها واستيعابها،.وعلى اكتشاف ما بها من جديد بالنسبة لهم، وبخاصة حين يتواجد معهم أناس عديدون يستمدون منهم النصيحة والمساعدة إذا ما أرادوها، ومتى يشاؤون .

لقد ذكر (جون هولت *John Holt*) في كتابه (كيف يفشل الأطفال *How Children Fail*) انه كانت هناك مدارس خلال الستينيات وأوائل السبعينيات تتراوح نسبتها ما بين (10٪ - 30٪) من مجموع عدد المدارس العامة، وتضم طلبة تتراوح أعمارهم ما بين (5-7) سنوات، حاولت أن تسير في سياستها التعليمية على المبدأ الذي يقول: يتعلم معظم الطلبة بشكل أفضل، ويتذكرون معظم ما يتعلمونه، ليس إذا ما أتحنا لهم حرية التنقل والتجوال فيما حولهم فحسب، وإنما كذلك إذا ما توافرت لهم الفرصة ليتحدثوا معاً داخل الصف، يتحاورون يتناقشون وكان لهم قدر من الحرية والخيار فيما يتعلمونه، وكيف يتعلمونه؟ ومتى يتعلمونه؟

كثر الحديث في الآونة الأخيرة عما حدث من ثورة تربوية اجتاحت المدارس الابتدائية في بريطانيا، بدت ولفترة من الزمن، وكأنها موجة البحر تعلو ثم ما تلبث

أن تهبط وتزول، ومع هذا وحين كانت هذه الدعوة في أوجها كان هناك مـن يخشـى عليها الذبول ثم الاندثار، وقد ورد في كتاب (التربية المفتوحة في الصفوف العامة غـير الرسمية *Open Education In The Informal Class Rooms*) و (*New York Citation Press* 1971) لمؤلفه (*Charles Rathbone*) ما الذي ستكون عليه التربية في المستقبل؟ وما الفوائد والأهداف التي نبغيها من عملية الإصلاح والتطويـر الـتربوي هذه في المرحلة الابتدائية في بريطانيا؟ فالمؤيدون لما جـاء في هـذا الكتـاب لم يبحثـوا هذا الأمر بشكل مباشر كما يقول (*John Holt*) في كتابه الذي سـبق ذكـره، غـير انه من خـلال استطرادهم في الحديـث عنـه، يمكـن للمـرء منـا أن يلمـح أن حركـة التطوير هذه في مأمن وستنمو وتستمر، وإن كان هناك من يشك في ذلـك لأسـباب عديدة.

إن العديد من أولياء أمور الطلبة في المـدارس الابتدائيـة المفتوحـة لم يفهمـوا، الأسس التي قامت عليها هذه السياسة التربويـة و لم يسـتوعبوها بشـكل يمكنهـم مـن الموافقة عليها عن قناعة ورضا، وهذا أمر بعيـد عـن الصحـة والصـدق، وقـد يكـون هناك حركة تغيير وتجديد، وعلى مقياس واسع لأمرين اثنين، أولهمـا تقليـد معـروف وموروث وهو أن المدرسة ومن فيها من المعلمـين يثقـون بصحـة مـا يقومـون بـه في المدرسة وبجدواه للطلبة، وأنـه ليـس مـن شـأن أوليـاء هـؤلاء الطلبـة أن يتدخلـوا في الشؤون المدرسية وفي السياسة التربوية التي تسير عليها، لأنهم أقل كفايـة وخـبرة في ذلك من المعلمين والمسؤولين في المدرسة ولذا عليهم أن لا يحشـروا أنوفهـم في مجـال ليست لديهم فيه الكفاية اللازمة لذلك، وتنقصهم فيه الخبرة اللازمة.

أما الأمر الثاني – وهو الأهم فهو أن معظـم أوليـاء الأمـور هـؤلاء يحرصـون وقـد لا يتوقعـون أن يلتحـق أولادهـم بـالتعليم العـالي، وفي معظـم الحـالات، وإنمـا يتوقعـون أن يـتركوا المدرسـة ويتسـربوا منهـا في مرحلـة التعليـم المتوسـطة، وحـين يكونون في الخامسة عشرة أو في السادسة عشرة من أعمارهم، ليلتحقوا في مجال مـا من مجالات الحياة العملية. وملخص القول إن قلة منهم من يشعر أو يدرك أن يـأخذ

بيد أولاده أو يحفزهم على أن يحظوا بقدر عال من العلم والأدب أو أن يصلوا إلى مستوى ثقافي عال، أو يرون في المدرسة، وما يتلقون فيها من العلم عاملاً رئيساً للوصول إلى مركز متقدم أدبي أو اجتماعي أو اقتصادي، وهذه حالة يبدو من المشكوك فيه أن يكون لأي تطوير تربوي يقوم به المهتمون أو المتخصصون أي رد إيجابي في معظم أوساط المجتمع أو يعملون على تعزيزه وتفعيله. وما لم ير أفراد المجتمع أو غالبيتهم أن المدرسة مكان ينطلق منه الأفراد للسباق في ميدان الحياة طيلة أعمارهم ومن هنا فإن الثورة التربوية في مثل هذه الظروف وفي ظل هذا الاتجاه هي حركة محفوفة بالمخاطر، وتتعاظم الشكوك حول نجاحها.

ويرى كل من يؤيد فكرة التربية المفتوحة أنها الأسلوب ليكون الطالب هو الموجه وهو المرشد في حياته في مختلف مجالاتها، فله الحرية في ذلك، ضمن خيارات متعددة تتوافر له، باختيار أحدها فيتحمل عبء هذا الاختيار، وعليه تقع مسؤوليته.

على الطالب في مدارسنا إذا ما أنهى المدرسة وخرج لميدان العمل في الحياة العامة أن يعيش كما عاش الآخرون، وأن يعمل ما يطلبه منه غيره، وما يُمليه عليه، وأن يقول ويردد ما يوحيه معلموه له أو آباؤه، ومن هو أكبر منه سناً من إخوته ومثل هذا النموذج من المدارس لن يكون في حقيقته جزءاً من الحياة الواقعية، وإنما هي أشبه ما يكون بوسيلة أو ممر للخروج منها.

ولن يُكتب النجاح لأية حركة تربوية إصلاحية أو تجديدية، ما لم تصبح جزءاً أوسع من واقع الحياة، فيها نظرة أعمق تسبر أغوارها وتخرج مكنوناتها، وبدون ذلك فقد تفقد حيويتها وقدرتها على البقاء وعلى مواصلة نموها، وتقدمها، وقد يهجرها ويدمرها أولئك الذين يرون بوضوح أكثر ما يترتب عليها من نتائج سياسية واجتماعية.

إن جميع الأطفال يعرفون جيداً متى يثق بهم الآخرون ويحترمونهم، ومتى لا يكون لهم عندهم مثل هذه الثقة، ومثل هذا الاحترام، كما يدركون النظام التربوي الذي تنتهجه المدرسة وتسير عليه وما إذا كان يتبع سياسة هي في مصلحتهم قلباً

وقالباً، أو ما إذا كانوا يتخذون المبادئ التربوية المتجدِّدة والخلاقة شعاراً لهم لاخفاء ما يسيرون عليه من نظام تقليدي يقوم على انعدام الثقة بالأطفال، والحط من مستوى قدراتهم، ومواهبهم، والاستهانة بها، أو ما إذا كان التناقض وعدم الثبات هو الصفة الغالبة على نظامها ومسيرتها. وهو أمر يبعث على المزيد من القلق والاضطراب ؟

وهناك من يرفض الفكرة التي تقول إن الصغار لا يستمتعون بالمدرسة، ولا يقبلون عليها برغبة، ومهما حدث من تطور أو تغيير في مدارسهم، فإن أثره يبقى محدوداً ودون أن يمتد إلى مرحلة دراسية أعلى، أو يستمر مدة زمنية أطول.

الفصل السادس

* الأنشطة والألعاب الرياضية.
* الفنون الجميلة وعلوم الرياضيات، ومواد أخرى.

الأنشطة والألعاب الرياضية

إن ما يبديه الصغار من شجاعة في ممارسة ما يقومون به، ومهما كان نوعه، تقوي وتشتد، وقد تضعف وتهزل شأنها في ذلك شأن المدّ والجزر، وقد تتوالى هذه الظاهرة عندهم في وقت قصير، قد لا يتجاوز ثوانيَ قليلة، أو دقائق معدودة، وقد يبدو ذلك بوضوح حين يصطحب هذا الصغير أمه، أو أحد أفراد عائلته في نزهة في حديقة عامة، أو في أحد المنتزهات أو الأسواق الكبيرة، حيث تجلس الأمهات أحياناً بجوار بعضهن، ويتركن للأطفال الحرية في الحركة والتجوال وقد يقومون عندها - وبكل جرأة وشجاعة - باستكشاف ما تقع عليه حواسهم، والتعرف عليه، جاهلين أو متجاهلين وجود أمهاتهم، وأنهن يراقبنهم وحركاتهم ولو من بعيد، أو بشكل غير مقصود، وقد ينطلقون وبكل جرأة وشجاعة، وبأسرع ما يمكن، يلعبون معاً أو يتسابقون، يعود بعدها كلٌّ لأمه، ليؤكد لها انه حريص على البقاء تحت ناظرها، وعلى مرمى بصرها، لتكون مطمئنة عليه، بعيدة عن القلق والاضطراب، وقد يتجمعون معاً، وعلى مقربة منهن فترة من الوقت، ليشعروا بشيء من الاستقلالية، والاعتماد على النفس يستعيدون فيها نشاطهم وقواهم، وهكذا، ثم يعيدون الكرّة من جديد مرة أخرى عَلَّهُم يكتشفون شيئاً آخر جديداً، أو تقع أعينهم على شيء لم يسبق لهم أن رأوه سابقاً، أو مارسوه من قبل يعودون بعدها إلى أمهاتهم للشعور بالأمن والاطمئنان، وهكذا دواليك. ويقومون بالأمر نفسه إذا ما دخلوا بركة ماء. فترى أحدهم مثلاً يُقبل على ذلك بكل شوق ولهفة مستعيناً بأحد الكبار معه، يعلو ويهبط، ويقوم ويغطس، وقد يخرج من البركة، ثم يعود إليها بعد قليل، وقد يأخذ في العوم أو السباحة بإشراف من يصطحبه معه، يحرك يديه ورجليه كما يفعل الكبار، آملاً أن يتعلم السباحة، ولو بعد حين، مادامت المهارة في هذه الحركات شرطاً أساساً في تعلم العوم والسباحة.

من المهم ونحن نتعامل مع الأطفال أن نتحسَّس مشاعرهم وعواطفهم، وأن نستقرئ ما تنبئ به قسمات وجوههم، وحركات أيديهم وأرجلهم، أو ما تدل عليه نظرات عيونهم، فضلاً عن ضرورة مراعاتنا لما يبديه الطفل من مشاعر وأحاسيس، وأن نقدر ظروفه التي يمر بها، في التعامل معه، دون أن يغرب عن بالنا أننا نتصرف مع أطفال نفوقهم خبرة وتجربة بمرور السنين، كما نفوقهم في النضج والنمو فنعاملهم ونتصرف معهم، ونعلل تصرفاتهم ونحكم عليها حسب ما وصل إليه نضجهم، وما أهَّلَتْهُ لهم خبراتهم وتجاريه فلا نعاملهم وكأنهم قد وصلوا في قدراتهم وخبراتهم الحد الذي وصلنا نحن إليه فذلك ما يزيد بيننا من ثقة متبادلة ومن علاقة ودية تقوم على فهم مشترك كل منا للآخر، وتقديراً لظروفه وملابساته، ودون استهانة بشأنه، نعاملهم ونتخاطب معهم على قدر عقولهم، وليس كشباب مكتهلين في شبابهم.

وقد يتجاهل بعض الآباء هذه الحقيقة، فلا يراعون مشاعر الطفل وأحاسيسه، إما لجهلٍ منهم بها، وإما لأنهم لا يقدِّرونها حق قدرها، فلا يتأثرون بها مهما كان نوعها، ومهما كانت حدّتها وقوتها.

وسوف يترتب على مثل هذا الإهمال أو هذا التغاضي نتائج لها أثرها البالغ في علاقة الطفل بوالديه وفي بناء قدراته، وتعزيز مهاراته، وبخاصة ثقته بنفسه، وأخذه بزمام المبادرة، أو ركوب المخاطر، والقيام بالمغامرة، وإشباع الرغبة في حب الاستطلاع، واكتشاف المجهول، وقد يكون هذا على أية حال هو شأن المعلم مع من يعلمه من صغار الطلبة، حتى لا يكون الفشل حليفه في مهمته، فعلينا أن لا نطلب من الطفل، أو نتوقع منه النجاح التام، والإنجاز الرفيع دائماً وأبداً، وتحت كل ظرف، وفي كل آن، كما لا نتوقع أن يُقبل على ما نريده منه، أو نوكله إليه بحماسة بالغة، ودون تردد، فإقباله على شيء ما، وتراجعه عنه، وتردده بشأنه إنما هو أمر طبيعي، تقتضيه طبيعة الإنسان، وبخاصة إذا كان في المرحلة المبكرة من عمره، حيث تقتضي طبيعته التي هو فيها أن يقدم أحياناً، وأن يحجم أحياناً أخرى، وقد يجد في

نفسه القدرة على المخاطرة والإقدام على عملٍ ما، بينما ينتابه الضعف والخَوَرُ، ويسوده الإحجام في عمل آخر، وهذه ظاهرة عامة، لا تقتصر على شخص دون آخر، أو على عمل دون الأعمال الأخرى، وإن كان هذا التجاذب بين الإقبال والادبار يقوى أحياناً ويشتد، ويضعف ويخفت أحياناً أخرى. ومن هنا، كان إصرارنا على الطفل أن يلزم حالة الإقبال والاندفاع دوماً أمراً لا يعود عليه بنتائج حسنة، إذ من المفروض أن يتعرض لمختلف الحالات، ومختلف العواطف، وكذلك مختلف النتائج وكل ما يتعرض له الإنسان في حياته، من خير أو شر، ومن محبوب أو مكروه، وكذلك من أمل ويأس، ومن نجاح وفشل، وحزن وفرح، وأمن وخوف، واتزان وتهور وهكذا، فلا يقدّر الإنسان نعمة الصحة إلا إذا أصابه المرض، ولا يقدر نعمة الشبع والري إلا إذا جاع وعطش.

وإذا ما حاولنا إكراه الطفل دائماً وأبداً على أن يقوم بما يعروه من الخوف والتردد، فسيلاحقه هذا الخوف والتردد، ويصبح عنده عادة متأصلة لا يسهل التغلب عليها، وسيملأ الطفل الفراغ في تفكره وطاقته وشجاعته في التهرب من الخوف الذي يكون قد ملأ سمعه وبصره، والعمل على تجنبه بدلاً من التصدي له، ومواجهته، وسوف يحجم عن استغلال طاقته في اكتشاف المجهول، وركوب المخاطر للتعرف عليه، ومقابلة التحدي بتحدّ مثله أو أشد منه وإنما يقبع في زاوية لا يتعداها، كمن يقبع في زاوية في الظلام، وستقلّ قدرته في التصدي لما قد يتعرض له من إغراءات، ومن ضغوط خارجية، بدلاً من تشجيعه على الوقوف في وجهها بحزم وفاعلية.

- وإذا كنا نحرص على أن نزج بأبنائنا إلى ماهو فوق طاقتهم، وما يتجاوز حدود شجاعتهم نكون بذلك قد أتحنا لهم الفرصة، وفتحنا لهم باب الأمل والرجاء لينشأوا أكثر شجاعة، وأكثر إقداماً وجرأة، وإذا نحن قدرنا ما عندنا من شعور وإحساس، واحترمنا شعوره هذا ساعدناه في ذلك على أن يتعلم كيف يجتاز مخاوفه، وكيف يتغلب عليها، فلا يدور في فلكها، ويقع أسيراً لها.

لقد أظهرت الخبرة والتجربة- وبغض النظر عن الأسلوب الذي نتعامل به مع الأطفال- أن أخذْنا طبيعة الطفل حين التعامل معه بعين الاعتبار، ومدى ما عنده من رغبة في الاستكشاف والتعرف على المجهول. وكل ماهو جديد بالنسبة إليه، وأتحنا له الفرصة للتصرف إزاء ذلك دون أن نمارس عليه ضغوطاً تشعره بأنه مكره عليه وبأنه يمارس عملاً لا يريده ولا يرغبه، ودون أن نلزمه القيام به وإنجازه بوقت أقصر من المعتاد، وبسرعة أكبر مما يقدر عليها، أو إنجازه بمستوى فوق طاقته وقدراته كان لهذا كله أثره الحسن على كلٍ من المعلم والطالبْ على حد سواء. وأصبنا قدراً أكبر من النجاح الذي نرغبه، ونسعى للوصول إليه ، إذ عندها يدرك الطفل انه قادر على الإنجاز إذا ما توافرت له الرغبة في ذلك، وتهيأت له الظروف المناسبة، وعندها تقوى روحه المعنوية، وتزداد ثقته بنفسه بما يبعث عنده الجرأة والإقدام على القيام بما يناط به من أعمال وواجبات.

. والطفل بطبيعته يحب التقليد، وبخاصة تقليد شخص أُعجب به، وله في نفسه مكانته، وبينهما علاقة وديّة، فيتخذ منه القدوة في سلوكه وتصرفاته، وفي أقواله وأعماله، وستقوى هذه الرغبة عنده إذا ما تكررت ملاحظته له، وكانت مراقبته له عن قرب، وله معه تجربة واختبار، وأكثر ما يحظى بهذه المنزلة عنده، هم أبواه وأفراد عائلته الأكبر منه سناً، ومعلموه وأصدقاؤه، وسيمضي فيما يقلده به، وتقوى علاقته معه إذا ما جمعت بينهما ميول وأهواء مشتركة، ولديه الاستعداد الطبيعي لذلك، عملاً بالرأي القائل: إذا ما توافرت لديك الإرادة القوية، كنت قادراً على أن تعلّم، أي شخص كان، أية مادة كانت وأي موضوع كان، إذا توافرت لديه الرغبة الكافية، والاستعداد المناسب لذلك.

الفنون الجميلة وعلوم الرياضيات

جلستْ صباح ذات يوم حول طاولة في الصف طالبتان في الصف الأول الابتدائي، تربط بينهما صداقة حميمة وماهي إلا فترة وجيزة، حتى تناولت كل منهما ورقة وقلم رصاص، وبعد تفكير قليل، اخذت أحداهما ترسم شجرة كبيرة جداً، ابتدأت بها من أسفل الصفحة، فرسمت خطين مستقيمين تقاطعاً في إحدى النقاط ثم تفرقا وتباعدا في خطين متوازيين، حتى وصلت بهما أعلى الصفحة، ومن ثم التقيا مرة ثانية، وأخذا يتباعدان مرة أخرى من جديد، ثم أخذت ترسم خطوطاً تتشابك وتتشعب من أعلى الصفحة، وأغصاناً أخرى صغيرة مغطاة بالأوراق.

عاشت صديقتها إلى جانبها خلال هذه الفترة، يلفها الصمت والسكون، ولكنها لم تغفل مع ذلك عن مراقبة صديقتها في كل ما كانت تقوم به، ولو لفترة وجيزة، فقد كانت تتابعها بنظراتها، وهي ترسم وتخطط وبعد فترة أطلّت عليها معلمتهما وقالت لها: ما الذي ترسمينه؟ فأجابت وعيناها لا تغيبان عما كانت ترسمه وتخطط له على الورقة، : لا أدري، فقالت المعلمة: ولماذا لا ترسمين شجرة أخرى إلى جانبها؟ فأجابت الطالبة دون تردد أو وجل: لا أعرف كيف أرسمها. وكان ذلك مفاجأة لي، ومع أنني أحب أن أنظر، وأطيل النظر في مختلف الرسوم والألوان، إلا أنني لا أحسن اياً منهما، فلا أحسن الرسم، ولا أحسن التلوين، إذ لم يسبق لي أن تعلمت شيئاً عن الفنون الجميلة وفي مقدمتها الرسم والتلوين، وبالرغم من هذا كله كانت تستهويني حيثما وقع نظري عليها، فتلفت نظري، وآخذ في تفحصها، والنظر فيها بكل روية وإمعان، وكل ما أذكره في هذا المجال، هو ما حدث ذات يوم في أحد صفوف التربية الفنية، حيث حاولت عندها أن أقوم بتلوين صورة (بوم) ترقد في حِجر شجرة جافة، وقد ظهر خلفها صورة قمر في هيئة بدر كامل، ومع أن هذا ما كنت أتوق له، وأطمح إليه، إلا أنني لم أقم به بتمامه وكما له، ونتيجة لما مرَّ

بي من تجارب وخبرات سابقة تملّكتني فكرة بسيطة، وسيطرتْ على عقلي وتفكيري وهي أن الفنان إنما ينظر إلى ما هو أمامه، بدقة وإمعان، وكل ما يقوم بـه بعـد ذلـك ما هو إلا نسخة عن الحقيقة والواقع، وهو أمر أصبـح فيمـا بعـد علمـاً مـن العلـوم وتقنية من التقنيات. فقلت في نفسي: لا بـدّ أن في الأمـر حيلـة وخدعـة، أو العديـد منها تعلمناها، وأحسنّا ممارستها وبكل فن وإتقان.

لم يسبق لي أن نظرت إلى فن الرسم والتلوين بمثل هذا المنظار الـذي ينظـر بـه الأطفال إليه، فقد كنت أعتقد أن الفن وبالمنظار الذي ينظرون به إليـه، مـا هـو إلا نوع من أعمال النسخ كما تقوم به الآلة الناسخة، ولـذا أصـابني الدهشـة والذهـول حين أخبرتني هذه الطفلة أنها لا تعرف أن ترسم شجرة، وكنت عندها على وشـك أن أقول لها: حسـناً، انظـري إلى أيـة شـجرة، وعنـد ذلـك سـتعرفين كيـف ترسمـين الشجرة، ولكنني ترددت في ذلك، وأخذت أفكر في الأمـر، ومـا لبثـت أن تذكـرت أنني قرأت مرة أن كثيراً من الناس البدائيـين الذيـن هـم علـى فطرتهـم وسـجيتهم لا يقروّن أو يعترفون بالرسوم أو الصور وحتى بما في بيئتهم مـن أشـياء مألوفـة لديهـم. نحن نعتقد أن الصورة تشبه الحياة ولكنها ليست كذلك في واقع الأمـر، ونحـن نـرى أن صورة شيء ما هي حقيقته وواقعه في حياته. ولكن الأمر ليس كذلك في الواقـع، فالصورة مسطحة ليس لها سوى بُعد واحد، أما الحياة فذات أبعاد متعـددة ومختلفـة، وما تحويل الأشياء الحقيقة إلى صور مسطحة مـا هـو في الحقيقـة إلا تقليـد مـوروث يشبه اللغة التي نتكلم بها، وما دام الأمر كذلك علينا أن نتعلمه كما نتعلمها.

أدركت عندها أن علاقة الصورة بالشجرة ليست بأكثر من العلاقة التي تجمـع بـين المدينـة بمبانيهـا ومؤسسـاتها، وبـين مخططهـا في الخارطـة الـتي رسمـت عليهـا، فمخطط المدينة وخارطتها تشبه المدينة الأصليـة بأسـاليب ووجـوه عديـدة. ولكـن حين نقوم بالمخطط ونرسم الخارطة نثبت فيها بعـض الأمـور . ونغفـل فيهـا أمـوراً أخرى، وكذلك الأمر نفسه بالنسبة للصورة وصاحبها الذي تدل عليه.

وهذه الفتاة حين تأملت الجزء المعقد بين الحقيقة التي نسميها شجرة بكل ما

فيها من ألوان وأشكال، وحجوم، ونسيج وتركيب، وما فيها من ضوء وظلال، لم تعرف اياً من هذه الصفات يمكن أن نجعل منها شواهد باستخدام القلم والورقة و لم تعرف كيف يمكن لها أن تمثل هذه الشواهد الشجرة التي تحاول رسمها.

وبعد أيام قلائل رأيت الفتاتين نفسيهما تجلسان حول الطاولة مرة أخرى، وأمامهما قطع كبيرة من الورق، وقد رسما الشجرة هذه المرة على جزئي الورقة تمتد جذورها إلى أسفل ،ولها جذع امتد حتى أعلى الورقة، اما الفروع والأغصان فقد بدت كيفما اتفق، ودون تصميم معين مخطط له ، وعليها أوراق خضراء، فقلت في نفسي ،آه، لقد رسمت الآن شجرة.

عندها نظرتْ إليّ وقد علت ثغرها ابتسامة تنم عن الفرح والحبور، ثم أومأتْ برأسها نحو صديقتها ، وقالت: لقد أرتني كيف أرسم، واستمرتْ في عملها.

إن الأطفال لم يرسموا في الحقيقة شجرة، وإنما رسموا ما يرمز لها ويدل عليها فما يرسمونه على الورق من خطوط وأشكال، وما يعطونها من ألوان، لا تبدو لهم كما تبدو الشجرة الحقيقية. إنها تعني الشجرة وتدل عليها، ولكنها في واقعها ليست كذلك، وعلى هذا الأساس، فإن مشكلتهم تكمن في مدى قدرتهم على رسم ما يشبه حقيقة الشجرة أو أي شيء آخر غيرها.

وبعد ذلك قمت ولفترة طويلة بتصميم نماذج متعددة أُرضي بها ذوقي، وأُمتع بها نفسي غير أنني مع هذا لم أكن أُحسن الرسم، ولم يخطر ببالي يوماً أنني سأحسنه وأُتقنه، وقد اتفق لي في هذه الفترة أن قرأت كتاباً، بعنوان، *Drawing with right side of the brain* لصاحبته. (Betty *Edwards*) وعندها أدركت لماذا لا أُحسن الرسم أنا وكثيرون غيري، في الوقت الذي يتقنه ويحسنه، الكثيرون غيرنا. لقد تعلمت حين قراءته ، أنه إذا ما توافرت لدي الرغبة في ذلك وتوافر لدي الوقت اللازم كنت قادراً على أن أرسم وأُحسن الرسم، ورغم هذا راودني الكثير من الشكوك في صحة ما ذهبت إليه، وإن كان احتمال القيام به كان كبيراً.

إن ما يحول دون أي شخص، ودون إتقانه الرسم، هو أنهم ملأوا عقولهم

بالكثير من الرموز البصرية لأشياء لا يستطيعون في الوقت نفسه أن يروها على حقيقتها، ولذا اختزنّا في عقولنا مجموعة من الرموز تتناول وجوه البشر، فالعيون تشبه كذا، والأنوف كذلك، والأفواه، وحين نحاول أن نرسم وجهاً حقيقياً، نضع هذه الرموز على الورقة، بحيث تكون العيون في أعلاها، والأنف في وسطها، والفم في أسفلها، ويعلونا كثير من الضيق حين نرى أن هذا الشكل بعيد عن أن يمثّل شكل إنسان، إن ما علينا أن نتعلمه هو أن نطرح جانباً من عقولنا ومخيلتنا الصورة التي وضعناها فيها لتمثل كل الأنوف مثلاً، وترمز لها، ونضع بدلاً من ذلك أمامنا ونتخيل في عقولنا الصورة التي نراها أمامنا ونقتصر عليها ويتطلب هذا الأمر قليلاً من الدراية والمعرفة المفيدة كما يتطلب بعض الرؤية والتفكير، وهو أمر لا يتأتي طواعية، وحسبما نرغب ونأمل كما أنه عمل لا يندرج تحت واقع الحياة، ولا يتم بفعل الزمن ومرّ السنين، فموهبة الرسم وتوافرها أمر ضروري وأساسي لنتعلم الرسم ولا يمكن أن نتعلمه بشهور قليلة وهذا هو ما نادت به *Betty Edwards* في كتابها السابق.

طفلة أحبت الرسم كثيرا، وقامت بممارسته بكل همة ونشاط، فكانت ترسم الصورة تلو الأخرى، بسرعة معقولة وكانت أحياناً تعيد رسم الصورة نفسها، ولكن كانت تُجري عليها بعض التغيير والتعديل بأساليب متعددة، وطرق شتىّ، فكانت إذا رسمت بيتاً مثلاً تجرى عليه في المرة التالية تغييرات تتناول شكله وتصميمه، أو الحديقة من حوله وما فيها من أشجار وأزهار، أو نباتات زينة، وقد تتناول بالتغيير نوع الأشخاص الذي يعيشون فيه، ومهام كل منهم، فتأتي كلها رسوماً واسعة مليئة بالحيوية والنشاط، وأكثر ما يلفت النظر فيه، وما فيه من دقائق وتفصيلات تتعدّى المألوف والمعتاد، فكانت إذا ما رسمت العشب حول البيت، لم تكتف بوجود بقعة خضراء تدل عليها، وإنما ترسم هذه الأعشاب، ومن ثمّ تعمد إلى تلوينها وإذا ما رسمت شخصاً رسمت له في كل يد خمسة أصابع، كلاً في المكان المخصص له، وكذلك في حجمه وشكله ثم أخذت ترسم الستائر التي تغطي النوافذ

والأبواب مسدلة، أو مكشوفة ومفتوحة. فتبدو وكأنها ستائر حقيقية، في بيت حقيقي، تنبض بالحياة وليست بمجرد صورة من الصور لا روح فيها ولا حياة.

كانت هذه الطفلة تُعنى بالرسم وتقوم به لأنها تحبه وتهواه، فتشبع بذلك هوايتها منه، وتقضي حاجة في نفسها، وتلبي به اهتماماتها الخاصة، لتشعر عندها براحة النفس، واطمئنان الضمير، لقد كانت تحب أن ترى الأشياء، وترسمها بالشكل الذي تراها فيه، وتمثل المعنى والدلالة التي تتراءى لها أنها تعبّر عنه، وتدلّ عليه ، لقد كانت طفلة موهوبة تعبر بالرسم عن كثير مما تعلمته من هذه الحياة، وما تكتسبه منها من خبرة وتجربة، كما كانت تعبر عن طريق الرسم بما كان يختلج في نفسها من مشاعر، وما تشعر به من أحاسيس، تتناول العديد من مظاهر الحياة وواقعها العملي لقد جعل الفن من هذه الفتاة مخلوقة مرهفة الحس، ترى الأشياء وتنظر إليها، بنظر ثاقب، وبصيرة نافذة ولا تتعامل معها بالحواس أو العقل فحسب، وإنما هي تنفذ فوق ذلك إلى داخلها لتنفذ إلى روحها، وتتعرف على ما يحيط بها من عواطف وأحاسيس، فهي تتعامل مع الجسم والروح ولا تقتصر على أي منهما فحسب. وقد انتقل هذا الفن في شخصية الفتاة إلى بنات صفها كذلك، فأرهفت فيهن الحس، وشحذت عندهن البصر والبصيرة. وأنشأت العديد منهن مدارس فنية، بمساعدتها وإشرافها شبيهةً بالمدارس الفنية الإيطالية القديمة، وكُنَّ يرسمن ما تقوم هي برسمه وقد يستخدمن أفكارها ويعملن على تطويرها بأسلوبهن الخاص ، وعلى طريقتهن الخاصة وكانت لوحاتهن الفنية تشبه إلى حد بعيد لوحاتها الفنية ، حتى في أدق التفاصيل، لدرجةٍ كان الأمر يختلط فيها على المشاهد. فيعتقد أنها جميعاً صنع يد واحدة، وشخص واحد. كما كنَّ يبحثن عن أشياء غَفَلَتْ هي عنها، لِيوردنها في لوحاتهن، وكأن ما يقمن به جميعاً إن هو إلا عملٌ مشترك لا تستأثر به واحدة دون الأخرى.

ومما يبعث على التفاؤل والأمل أن الطلبة في عصرنا الراهن وبخاصة الصغار منهم يتلقون التشجيع اللازم وتوفر لهم الفرصة ليرسموا وليلونوا رسوماتهم، دون أن

يخشوا لائمةً من أحد، أو يلزمهم غيرهم أن يرسموا أشياء صفية بأسلوب معين ودون أن يتعرضوا لإصدار الأحكام لما يقومون به بشكلٍ يتعمد كشف الأخطاء ونواحي القصور، كما تتوافر لهم إمكانات واسعة لمزاولة الفن وممارسته. وبالشكل الذي تلهمهم به قريحتهم وبما يتمشّى ما عند كل منهم من موهبة وفطرة في ذلك، وعليهم أن يبحثوا عن مثل هذه الإمكانات المتاحة التي من شأنها أن تنميّ مواهبهم وتعمل على تقويتها وتفعيلها، وبشكلٍ يدركون معه أن الفن وسيلة فاعلة للوقوف على الحقيقة، والإحساس بها والتفاعل معها وأنه ليس مجرد نوع من أنواع تغيير المسار وانحراف شكله واتجاهه.

إن من واجب رجل الفن أن يجسم الحقيقة ويمثلها مجسَّمَةً على الورق ليدركها الناس ويتحسسوها، وينفذوا إلى داخلها، وقد يعمد أحياناً بهذا الأسلوب في تجسيم الحقيقة للكشف عنها والوقوف عليها، وقد يستعين في كشفها والتعرف عليها مما يجده عنها في بطون الكتب واستقصاء ما ورد فيها عنها، أو من خلال التجربة، أو العمل البناء، ولئن كان العلم هو غذاء العقول فإن الفن هو غذاء الروح.

ومن المفضل - بل من الواجب- أن نوفر للصغار قبل الكبار المواد والأدوات التي تُستخدم في مجال الفن وأن نرشدهم إلى طريقة استعمالها بكل كفاية وإتقان، ولكن بعناية وحذر وبذلك نوفر لهم الفرصة للاستكشاف والتعبير، وتعزيز قدراتهم الفنية. وأن نطرد في تعاملنا معهم ما قد يراودنا من شكوك، وقدرتهم على استخدامها أو إساءتهم في ذلك، أو أنهم يفتقرون إلى القدرة على الصبر والاحتمال، أو المواظبة على استخدامها.

لقد تبين أن الأطفال بشكلٍ عام يرغبون أن يقوموا بما نقوم به نحن الكبار، وبمستوى من الكفاية والاقتدار لا يقل عن المستوى الذي بلغناه نحن فيها، وهم لا شك قادرون على استخدام العديد من الآلات والأدوات التعليمية بما في ذلك الأدوات الموسيقية، وكذلك الحديدية التي تستخدم في صناعة الأخشاب، وكذلك استخدام آلات التصوير. وأدوات المطبخ، واستعمال التلفاز والمذياع وكثير غيرها

يعتقد العديدون منّا عجزهم عن القيام به، ويصرون على ذلك، فنحن والعديدون منا لا يؤمنون بدور الفن في تنشئة الأجيال وتنمية قدراتهم، وإزاء ذلك لا يعطونه الدور الذي يقوم به، ولا يولونه الأهمية اللازمة للإفادة منه في هذا المجال. كما أنهم لا يؤمنون بدوره في اكتشاف ما بداخل الأطفال من تصورات وأحاسيس، وما هو في خارجهم، وما حولهم من موجودات ومكتشفات.

إن الفن نشاط إنساني أساسي، وهو حاجة ملحة للإنسان لا نزال نهمله ولا نوليه الأهمية التي يستحقها في تربية النشء والأجيال، ويمكن لكل أب أو معلم أن يبدأ برنامجه مع طفله في حقل الفن لأن الفن موجود حولنا في كل مكان ينتظر من يستمتع به، في المتاحف والمعارض ومراكز الفنون، والعمارة المدنية، وفي الكليات والجامعات والمناظر الطبيعية، والمنتزهات، والبيوت الخاصة، ومن خلال زيارتنا لأي منها تقوى العلاقة بيننا وبين أطفالنا وفي كل منها لا بد لنا من أن نناقشهم فيما أعجبهم منها، ولماذا؟ كما يمكن لنا أن ننمي عندهم بعض الأسس الفنية في أي عمل فني يتضمن مثل هذه الأسس في الشكل واللون والخط، يمكن أن يؤدي عملاً في تنمية الناحية الفنية عندنا، ومن خلال ملاحظة بعض الأعمال الفنية نري أن بعضها يستخدم الخطوط الدقيقة، وبعضها يستخدم الخطوط الثخينة، وبعضها يستخدم الإثنين معاً، فيكسبنا كلاً منها بعداً فنياً قد يزيد في وضوح الصورة، أو يزيد من قوة تعبيرها، والشكل مثله مثل الخطوط يعرض نفسه في معظم الأعمال الفنية، وقد يجسم الأشياء وبشكل يثير الإعجاب. ويستوقف النظر. وباللون يستطيع إبراز الأشياء فتبدو البيوت أكثر من حقيقتها وأكثر جاذبية وتبدو الحيوانات بالألوان أكثر حقيقة وواقعية. أما الأشجار فتبدو جميلة خلابة. إن بعض الفن يستخدم اللون بشكل واقعي. وبعضه يستخدمه بشكل جديد غير مألوف.

ترى ما الذي يحدث للأشياء حين نستخدم في التعبير عنها الألوان الفاتحة أو الألوان الغامقة؟ وهل يكون للون الواحد ظلال مختلفة؟ وهل يمكن للشيء الصغير

اللامع أن يبدو مثيراً كالشيء الكبير المعتم؟ ثم ما الذي يحدث حين نستخدم اللون في أجزاء مختلفة من العمل الفني نفسه؟

وبالتظليل يمكن أن نبرز السطح الأملس أو الخشن، أو خدَّ الوجه الغائر، أو الخرق الموجود في شيء ما وقد يبرز قطعاً من العشب في ساحة خالية، أو بقعة خالية في ساحة خضراء معشبة، ويمكن لنا أن نشترك مع الطفل في تخطيط صورة على قطعة من الورق. فيعين أحدنا نقطة البداية بينما يأخذ الآخر بالإضافة عليها شيئاً فشيئاً بحيث يصبح لها وجه أمامي، وآخر خلفي، وثالث جانبي، ثم تضاف لها الألوان بعد ذلك حيث نستخدم الجذابة منها لإبراز نقطة البدء، أما الغامق منها والأقل جاذبية فتستعمل لإبراز الجانب الخلفي، وبإضافة بعض الخطوط الباهتة الرفيعة، يمكن أن يبرز التظليل لنا ما يشير إلى الوقت في الليل أو النهار.

وقد نرسم مع أطفالنا قصة مصورة عن حادثٍ أثار اهتمامنا، أو أمر سبق لنا أن أحببناه، أو عملٍ قمنا به. فنعبر عن كل حادثة فيها بصورة أو نرسم صورة لكل مكان مررنا به.

وحين يرسم الطفل بالألوان يختار أولاً ما يرغب في استعماله منها، وقد يكون هذا الاختيار عشوائياً في البداية ولكنه يصبح فيما بعد عن سابق إرادة وتصميم، وحين يبدأ عمله لا بد أن يتخذ قراراً يتعلق بمساحة الورقة التي سيرسم عليها، وأين تقع الصورة؟ وما حجمها؟ وهذه القرارات لها علاقة بأحاسيسه الخاصة.

وإذا كان للطفل أن يرسم، فلا بد له من أن يتخيّل أو يستوعب المفاهيم والأفكار التى يحاول أن يعبر عنها بالرسم وهذا بدوره يعزز عنده القدرة على استيعاب هذه المفاهيم، ويتفهم نموها وتطورها ومن هنا ندرك أهمية الفن في تثقيف الأطفال وإبراز مواهبها فيها ومن ثم العمل على تقويتها وتعزيزها.

ويمكن للمعلم أن يشكل درساً في التاريخ من خلال دراسته للنماذج الفنية التي استخدمتها أمة ما في عصورها، المختلفة وهذه النماذج وطريقة صنعها خطة للأنشطة الفنية أو القيام بالمشاريع الفنية، والشعور بمتعة الإنجاز.

ويمكن لنا من خلال هذه الخبرة الفنية أن نقترب من الطفل بالتعرف على طراز تفكيره ، والنظر للأمور بمنظار هادئ، ما دام اطلع كل منا على جانب من جوانب شخصية الآخر، ودرسنا موضوعاً ماثلاً في حياتنا معاً بعمق وشمولية، وجمعنا معاً قدراً من المعرفة بكل متعة وسرور، وقد تبقى هذه عند البعض مجرد خبرات مروا بها في برهة من حياتهم، بينما تبقى عند البعض الآخر ملازمة لهم، وجزءاً من حياتهم.

ومن شأن الفن أن يدرب العقل، شأنه في ذلك شأن مختلف الحواس البصرية والسمعية والحركية وغيرها، كما أن الذكاء لم يعد يُقاس بكثرة ما تعرف كيف تعمل، وإنما بمعرفة كيف نتصرف حين لا نعرف ماذا نعمل، وبالمقابل فإن علينا أن تقوم بحل أية مشاكل وقضايا نتعرض لها في مواقف حياتية واقعية، أو تلك التي لا نجد لها حلاً فيما نقرؤه ونطلع عليه وفي هذا ما يشحذ عقولنا ويرهف ذكاءَنا ونحن نبحث عن مثل هذه الحلول، وبخاصة حين نغوص في المجالات الفنية حيث يكثر فيها وجود مثل هذه القضايا، مما جعل من أصحاب الفن رجالاً يبتدعون من الأشياء العادية أشياء أخرى جديدة تتجلى فيها القدرة على التجديد والإبداع، وبإمكانهم أن يقدموا للطلبة ما يثير عندهم المتعة والاهتمام، والرغبة في الاستكشاف وحب الاستطلاع، بشكل تتأصَّل جذوره عندهم، وتنمو لتتسع وتتشعب وتمتد في المستقبل وفي حياتهم التعليمية، ومن شأن هذه الصفات إذا ما وجدت عندهم أن تدفع بالصغار ليتعرفوا على ما يقوم به الكبار أولاً، ثم يحاولون تقليده والقيام به بعد ذلك ثانياً، فتراهم يقفون حول معلمهم مثلاً وهو يعدّ بعض الأدوات والمواد التعليمية التي يستخدمها داخل الحصة، وقد يستوضحون أحياناً منه عما يقوم به وبعمله، ولكنه في الغالب لا يجيبُهم عن ذلك، إجابة شافية أو بشكل واضح ومفصّل يطفئون به ظمأهم لمعرفتها والوقوف على حقيقتها.

قام أحد معلمي التربية الفنية مرة بإعداد بعض الصناديق الخشبية، ولما أنتهى من ذلك أصبح كل ما قام به ماثلاً أمام طلبته بشكل واضح وملموس، وحين

اتضحت فكرة العمل في أذهانهم، واستيقنوا منهــا حــاولوا القيــام بالتجربــة نفســها، ليختبروا قدراتهم الفنية والعملية في المجال الفني الذي قـام بـه معلمهـم، الأمـر الـذي حمله - حـين رأى منهـم هـذا الاهتمـام وهـذه الرغبـة - علـى تزويدهـم بـالأدوات اللازمة لهم، وتشجيعهم على المضـي بـه قُدماً، ونتيجـة للملاحظـة بعضهـم بعضـاً لمـا يقومون به، وما يقوم به معلمهم، وبفعل التجربة والخطأ تصور كـل منهـم أن عليـه إذا ما أراد أن يصنع مستطيلاً له باب مفتوح، أن يقطع لوحة الكرتون الـتي معـه إلى أربعة أقسام على شكل خطين متقاطعين، بالرغم من أنه في بادئ الأمر لم يكن لدى أي منهم تصور دقيق عن الأشكال والزوايـا والخطـوط، ومختلـف الأبعـاد وإن كـان لديهم الحسّ الداخلي بما يجب أن تكـون عليـه الأمـور مـن ناحيـة عمليـة، وإذا لم يتعرضوا للضغط والإكراه، أو الإحباط توفرت لديهم الرغبــة في أن يقومـوا بعملهـم بمستوى أرفع وأفضل مما كانوا عليه، ولـذا حـاولوا أن يتصـوروا الأسـلوب الأفضـل الذي يمكنهم أن يكونوا أكثر دقة في تحديد الأطوال، والزوايا بشكل يستطيعون معـه القيام به دون أن يضطروا لطلب المسـاعدة مـن المعلـم - أو مـن غـيره ثـم أصبحـوا يقدرون وبفعل الممارسة وتوخي الدقة - أن يحكموا على مـا هـم بحاجـة إليـه، وأن يحددوه بعامل الملاحظة، واستعمال الحسّ الداخلي في تقييم الأمور والحكـم عليهـا، ومن ثم يباشرون العمل دونما حاجة إلى إعادة التقويم أو إعادة التصحيـح، وفي كـل هذا يحتاج الأطفال إلى الوقت الكافي اللازم للتجربة والاختبار، والاستكشاف بعيـداً عن الضغوط، والإثقال عليهــم في العمـل، ودون أن يكونـوا في عجلـة مـن أمرهـم، ليعملوا في جوٍ من الأمن والاطمئنان الذي يوفر لهم هدوء الأعصـاب، ويبعـد عنهـم القلق، أو الفوضى والارتباك، والقدرة على المتابعة المرنة، ودون أن يتعرضوا لضغوط تدعو لإتمام المنهاج، وإثقال كاهلهم بالامتحانـات ، أو يكونـوا تحـت وطـأة العمـل على رفع مستوى الإنجاز بما يتيح لهم الانتقال إلى صف أعلى من صفهـم الـذي هـم فيه، وأن نشجعهم على القيام بأي عمل بأساليب متنوعة، وأشكال متعـددة كذلـك فلا يقتصرون في عملهم وفي تفكيرهم على نموذج معين بأسلوب معين شاهدوه عند

معلمهم، أو عرفوه من مصدر آخر غيره. ففي ذلـك مـا يتيـح لهـم أن يفكـروا، وأن يتخيلوا ويتصوروا دون أن نحصرهم في اتجاه واحـد أو نضيـق عليهـم بقيـود نضعهـا لهم، ونحدّ بها مـن حريتهـم في التفكـير أو في التخيّـل، أو ممارسـة أسـلوب التجربـة والخطأ، وسيكون لهم من كل ذلك الذوق السليم والإحساس العام بمـا يحتاجونـه في أي مشروع يقومون به، وقبل أن يبدأوا المباشرة فيه، طبقاً لما جـاء في المثـل الشـعبي: (عين الحرّ ميزانه)، فضلاً عن مراعاة ميولهم وأهوائهم فيما يقومون به، وإشاعة جـوٍ من الحرية لهم في ذلك، دون الخشية من الوقوع تحت وطأة عـامل الزمـن أو الفـرض والإكراه، مما يتيح لهم فرصاً عديدة للتعلّم والاستكشاف والانطلاق إلى آفاق أرحب وأوسع في التفكير والخيال، والتجديد والإبداع.

إحدى الأفكار الرئيسة التي تقـف وراء معظـم مـا يجـري في المدرسـة، هـي مـا نعتقده من ضرورة تزويـد الطلبـة بمعلومـات وحقـائق أساسـية عليهـم الاحتفـاظ بهـا، واستخدامها في دراستهم لسنوات عديدة وكأنها حقائق ثابتة في الوقت ا لذي ليس لها فيه مثل هذا الثبات، أو مثل هذه القيمة العلميـة، أو الدرجـة مـن الأهميـة وبخاصـة إذا حدث ذلك قبل أن يكون في وسعهم القيام بأعمال مثيرة تجلب المتعة، وتلفت الانتباه.

إن مثل هذا الأسلوب في التعليم لا يجلب أية فائدة أو متعة للطلبة لأنه لا يقوم على اعتقاد صحيح أو حقيقة جوهرية، كما أنه يـؤدى بالطلبـة إلى تركـه والابتعـاد عنه قبل أن تتوافر لهم الرغبة الكافية للقيام بـه، وقبـل أن تتوافـر لهـم المعرفـة الكافيـة واللازمة لذلك، بل وحتى لو توافر لهم ذلك، فاكتظاظ عقولهم بالمعلومات والحقـائق يُبلّد إحساسهم لدرجة تصرفهم عن التفكير الجاد بما يثير المتعة والاهتمام في النفوس، أو حتى عن التغيير والتبديل، وإنما يدفعهم ذلـك لتكديـس المزيـد مـن هـذه الحقـائق والمعلومات، التي سيكون لها أثرها وأهميتها - كما يرون - في المستقبل بما تقوم به الجامعات من أنشـطة ، ومـا يقـوم بـه الطلبـة الخريجـون في المـدارس سـنة تخرجهـم، ومثلهم في ذلك مثل من يضع العربة أمام الحصان وإذا أردنا أن نضـع الحصـان أمـام العربة، فعلينا أن نعدَّ الطلبة ليقوموا بأعمال تتطلّب منهم الجدّ، وتوظيف مـا تعلمّـوه

في الوقت نفسه وليس ليفيدوا منه في المستقبل الذي لا يستطيعون تحديده، أو يتنبأون بما سيكون عليه وما سيحدث فيه.

إن صغار الأطفال، شأنهم شأن المبتدئين في الرسم والتلوين, لا يوجد في رسوماتهم شيء من العمق، لأنهم لا يعرفون أن يرسموا بأكثر من ُبعد واحد أولاً، و لم يسبق للواحد منهم في مثل هذه التجربة أية خبرة سابقة، أو كان لها في نظره أي تقدير أو اعتبار، وحتى لو تعرضوا لمثل هذا التحدي، فقلّ أن نتوقع من هؤلاء الصغار أن يكتشفوا أن لهم طموحات وأن ينظروا للأمور نظرة جدية. أوسع مدى، وأبعد عمقاً، مع أنهم قد يأتون أحياناً بما يثير دهشتنا، وينال إعجابنا، وسيعلوهم السرور لو كان هناك أسلوب يستطيعون به أن يرسموا الأشياء بحيث تبدو وهي مرسومة كما تبدو في ظل الحقيقة والواقع، وقد ورد فيما سبق أن استحضار الأشياء وتمثيلها على الورق، فيه تدريب للعقل والحواس معاً.

طلب أحد المعلمين يوماً من طلبته في الصف الخامس الابتدائي أن يرسموا دراجة، فارتفعت أيدي الكثيرين منهم تسأله عن نوع الدراجة فكانت إجابته لهم: دراجة تتراوح بين النوع الذي يستعمل للركوب وبين النوع الذي ترونه في ساحة المدرسة، أو : دراجة تسير على عجلتين، ثم عقبّوا على ذلك فسألوه: هل هي خاصة بالذكور، ام بالإناث؟ فأجابهم: هذا لا يهمّ أبداً، وبعدها باشروا الرسم. لم يكن من بين طلبة الصف سوى اثنين منهم، رسموا ما طلبه المعلم حبّاً في الرسم، ومن أجل المتعة فيه وهو أمر لا يحدث الا في مدارس معينة، هي تلك التي تولى الفنون أهمية ورعاية خاصة، اما الباقون فلم تكن لهم اية رغبة في رسم الدراجة، أو ميل له فيها ورفضوا حتى بجرد القيام بالمحاولة وخوض تجربتها، باستثناء طالب أو اثنين من الناشئينّ في الفن والمتبدئين فيه، وفي نهاية الأمر قام كل منهم وسلّم المعلم ما رسمه على ورقته، واعتبروا بذلك أن مهمتهم قد انتهت فارتاحت نفوسهم، وتنفّسوا الصعداء.

أما الأذكياء منهم، والتي كانت لا تزال عقولهم نشطة وفاعلة، يهتمون

بالتعرف على واقع الأشياء وحقيقتها أكثر من اهتمامهم بصحة الإجابة وخطئها، تمتعوا براحة نفسية بعيدة عن القلق والاضطراب، فقاموا برسم دراجات بغض النظر عن مدى التشابه بينها وبين الدراجة الأصلية في واقعها وحقيقتها، ومن المحتمل أن يكونوا قد ارتكبوا بعض الأخطاء في بعض التفاصيل هنا أو هناك إلا أن رسوماتهم بشكل عام كان لها معنى ودلالة، وتمثل الحقيقة، وإن لم تكن تمثلها بكاملها، ولا شك أنهم فكروا وهو يرسمون، كيف تصنع الدراجة؟ وكيف تعمل؟ فشكلً كلٌ مهم نوعاً من الإطار العام لها، وإن اختلفوا بعض الشيء في التفاصيل، أما من أصابهم الإحباط في هذه المحاولة ولحق بهم الفشل، فرسموا مجموعة من أشكالٍ عدّة، دون أن يكون هناك ما يربط بين هذه الأجزاء من حيث الشكل أو يكونَ هناك علاقة تجمع بينها في المهمة والعمل، ولذا عمد المعلم إلى إخراجهم من الصف إلى باحة المدرسة حيث عرض عليهم إحدى الدراجات، وضعها أمام أعينهم وكلفهم أن يعيدوا محاولة رسمها من جديد وهي موجودة أمام ناظريهم، ومع هذا لم يستطيعوا أن يتبينوا حقيقة الأجزاء التي تتكون منها الدراجة وإذا شكلوا لها صورة عامة في عقولهم، فلن تدوم في أذهانهم فترة طويلة، أو تبقى لفترة تكفي لإثبات هذه الصورة على الورقة أمامهم، وبدا الأمر بالنسبة إليهم كما لو أن ما تعلموه ومنذ فترة طويلة تعلماً بعيداً عن الحقيقة والواقع. لدرجة لم يستطيعوا معها أن يحكموا قبضتهم عليه ويمتلكوا زمام أمره.

وإذا ما هدفنا الى أن يتعلم الطلبة بكفاية وإتقان، وأن يصلوا في ذلك إلى نتائج بارزة وملموسة، فعلينا أن نخلق عندهم الإحساس الذاتي، فيشعر الطالب بأن له ذاتاً وكياناً له أهميته وليس شخصاً يعيش على الهامش في مجتمعه، وهذا أمر لا يمكن أن يكتسبه من خلال ما يتعلمه في المدرسة، أو ما يكتسبه من رضا معلميه عنه بالرغم وبغض النظر عن مدى كفايته في عملي المدرسي، وارتفاع مستوى إنجازه فيه، وذلك لا لسبب إلا لأن الفرص المواتية لذلك في المدرسة هي فرص قليلة ونادرة.

وتعتقـد (*Maria Monteesom*) أن لـدى الأطفـال النزعـة والميــل للقيــام بحركات وأنواع من الأداء وهم على وعي بها وإدراك منهم لها، إذا كان ما يقومون به يتطلب منهم مثل هذا الوعي والإدراك، وليس لمجرد أن يطلب الكبار منهم ذلـك، ولذا علينا أن نوفر لهم الكثير من الفرص والأساليب المتعـددة، الـتي مـن شـأنها أن تساعدهم على توظيف ما عندهم من مهارات وقدرات وكذلك العمـل علـى تنميـة هذه المهارات وتعزيزها، ومن هنا كانت الحاجة ملحة لوجود مناهج جديدة تراعـي الأسس والمبادئ التي سبق ذكرها، والتي من شأنها أن توفـر للطـالب الفرصـة لينعـم ببعض حريته على الأقل فيما يتعلمـه، وفيمـا يزاولـه مـن نشـاط، يعمـل علـى تلبيـة احتياجاته ومتطلباته، ويشبع ميوله وأهــواءه، وأن توفـر لـه الفرصـة المناسـبة والمنـاخ التربوي المناسب لإبراز هذه الميول والاهتمامات من خلال ما يمارسه مل منهم مــن أنشطة وتجارب يقومون بها بدافع ذاتي منهم، وبإرادتهم وبرغبة منهم، وفـق ميولهـم واهتماماتهم الشخصية، وبما يشعرهم بأنهم ليسوا رهينة لإرادة غيرهم أو أنهم طوع بنانهم، حتى تبدو هذه المواهب علــى طبيعتهـا وعلـى فطرتهـا للعمـل علـى تنميتهـا وتفعيلها بالطرق والأساليب المناسبة فلا نكون نحــن سـبباً لطمسـها وضياعهـا لعـدم توفير الفرصة لاكتشافها أولاً وتنميتها ثانيـاً، سـيما ونحـن نعـرف أن لكـل فـرد منـا ميوله واهتماماته الخاصة، وما عنده من مواهب وقدرات .بما يتطلب وحاجة المجتمـع لتعدد هذه المواهب واختلاف هذه الميول والقدرات لسد احتياجات المجتمع.بما يحقـق له ازدهاره ورفاهيته.

حتى لا يكون الأفراد كلهم نسخة عن فرد واحد، وطبق الأصــل عـن غـيره، فحياة الفرد والمجتمع الإنساني وازدهاره لا تتأتي بميول فطرته، أو مواهـب شـخصية يمتلكها جميع الأفراد- دون غيرها- ودون اسـتثناء، وإنمـا المجتمـع، ونظـراً لاختـلاف حاجاته وقوام حياته أصبح بحاجة إلى كل ما أودع الله سبحانه في هؤلاء الأفراد من مواهب وقدرات تغطي احتياجات المجتمع ومتطلباته، فضلاً عن أية موهبة أو قدرة لا تنمو بالقسر والإكراه، ودون أن تفضـح عـن نفسـها بكـل صـدق ووضـوح لتوفـير

المناخ المناسب لها لتنمو وتزدهر، ومن ثم توظيفها في خدمة الفرد والمجتمع في حياتهم الواقعية.

ولا شك أن الأطفال يرحبون بطبيعتهم أن تكون مهمة المدرسة بما يتفق وميولهم الخاصة، وتلبي رغباتهم واهتماماتهم. وأن يقوموا بهذا كله بما يتفق وحاجات المجتمع. وواقع الحياة العملية، وأن يكون لهم رأي في كل ما يتلقونه فيها، وما يزاولونه من أنشطة وبرامج، وما يوفر لهم حرية الرأي، وحرية الاختيار وكل ما من شأنه أن يعزز كيانهم، ويحترم ذواتهم بعيداً عن التعسف والإكراه، وأن يكون لهم رأي كذلك في الأسلوب الذي يمارسون به خيارهم، والقيام على تنفيذه. أما إذا اقتصر عملنا في المدرسة ،و مهمتنا فيها على مجرد القيام بحل التدريبات، والوفاء بالواجبات المدرسية والاكتفاء بدراسة الكتب المقررة، دون محاولة التوسع في الاطلاع واستقصاء المعلومات، وتنوُّع المصادر وأن يكون النجاح في الاختبارات المدرسية والتفوق فيها هو شغلنا الشاغل وفيه نهاية المطاف، فلن تجني من ذلك كله في الأمد البعيد وبشكلٍ ملموس سوى أقل القليل، وقد لا يكون له محصلة فاعلة مطلقاً، أو نتائج إيجابية لها أثرها.

اعتادت معلمة في درس الحساب للصف الأول الابتدائي أن تسجل على السبورة عدّة مسائل حسابية على الجمع، وقبل أن يدخل الطلبة الصف، ويأخذوا أماكنهم فيه، وقلّ أن تتضمن هذه المسائل أعداداً يزيد الواحد منها على رقمين، وقلّ أن يزيد حاصل الجمع على عشرة، لا لسبب إلا لأن الطلبة لم يتعلموا كيف يجمعون أعداداً يزيد حاصل جمعها على العشرة، أو يناهز العشرين. واستمرت الأمور على هذه الحال حتى حدث ذات يوم ما لم يكن في الحسبان.

دخل الصف طلاب ثلاثة وقبل الوقت المحدد لدخوله، ولما شاهدوا المسائل مكتوبة كما هي العادة على السبورة، علاهم بعض الضيق وطلبوا أن يضيفوا عليها بعض المسائل. فقد كانوا يميلون إلى أن يمارسوا الكتابة بأنفسهم على السبورة ويمارسوا هذه التجربة، وتكون لهم بها خبرة .

وافقت المعلمة على طلبهم، فأضافوا عليها مسائل تشبه إلى حد بعيد ما كتبته المعلمة وأدرجته على السبورة ولكنهم - وبعد فترة من الزمن ، تولدت لديهم الجرأة الكافية ليدرجوا مسائل تتضمن أعداداً أكبر من الأولى، وأكثر أرقاماً. الأمر الذي حفزهم على البحث والتحري عن الجواب الصحيح لمثل هذه التجربة الجديدة، والتي لم يسبق لهم أن مارسوا مسائل مثلها، ونظراً لما كان عندهم من إرادة كافية للوصول إلى حلول لها لم يسمحوا لأنفسهم أن يتركوا منها مسألة وينتقلوا إلى حلّ أخرى غيرها قبل أن يتوصلوا إلى جواب شافٍ وحل سليم لها. واستطاعوا بذلك أن يصلوا وخلال مدة وجيزة إلى حلٍ متفق عليه وغالباً ما يكون صحيحاً، وقلّ أن يتفقوا على حلّ مغلوط، أو إجابة خاطئة، كما كانوا يعتمدون على أنفسهم في حسم الأمور فلم يرجعوا للمعلم ليفصل بينهم في ذلك، أو للتأكد من صحة الإجابة، وسلامة الأسلوب في الحلّ، وبخاصة إذا حصل خلاف فيما بينهم على الإجابة أو على الأسلوب.

وبعد فترة من الزمن أخذوا يتعاملون بأنفسهم مع مسائل تضم أعداداً كبيرة تزيد على المئات، وشيئاً فشيئاً أخذوا يتعاملون مع أعداد أكبر فأكبر، ويتطلب حلُّها عملياتٍ أكثر تعقيداً، وبذلك تمكّن عدد لا بأس به منهم أن يتقنوا الكثير من عمليات الجمع مع تعدد الأعداد، وتعدُّد أرقام كل منها، لدرجة استطاعوا معها وخلال أسبوع واحد يعملون خلاله عدة دقائق كل يوم في عمليات الجمع هذه، أن ينهوا مادة دراسية لو تعلموها وتعاملوا معها حسب المنهاج المقرر، لاستغرق ذلك معهم مدة طويلة قد تمتد عدة شهور.

ومع أنه لم يكن خلال فترة الأسبوع هذه فرصة تدرب فيها المعلمة طلبتها على الطرح أو الجمع بما يكون فيه حملُ رقم من خانة إلى أخرى، إلا أنه ونتيجة لهذه التجربة شعرت المعلمة ولدرجة كافية أنه إذا ما تعلم الطلبة حسب طبيعة المادة وما عليه هذه الطبيعة في حقيقتها وواقعها، أي عن طريق الاستكشاف والاستبصار، وليس مجرد حقائق نتعلمها بشكل روتيني وآلي دون أن يُعملوا فيها عقولهم، أو

يتفحَّصوها بروية وإمعان . ودون محاولة لاستكشاف العلاقة بين الأعداد حسب طبيعة عملية الجمع، وما تعنيه لنا في حقيقة الأمر وواقعة، فعندها سنرى أن الكثيرين من الطلبة سيحرزون تقدماً ملحوظاً في هذا الدرس وبشكل أسرع وأفضل مما كنا نعتقده، أو حتى نتوقعه. وفي هذا يقول (*George von Hilshei*) من فلوريدا بالولايات المتحدة:

إن الطالب الذي يلتحق بهذه المدرسة لا يُخشى عليه من القصور في الرياضيات. وكم كانت دهشتنا وإعجابنا بما ينجزه الأطفال في هذه المدرسة من ذوي الخامسة من أعمارهم في العمليات الحسابية الأربع، فللطالب فيها الحرية فيما يتعلمه ويزاوله من أنشطة وتدريبات ويؤخذ رأيه في ذلك بعين الاعتبار، وله أن يختار ما يريده ويتفق مع ميوله من خلال أنشطة متعددة يجد فيها الأطفال على اختلافهم ما يتوافق وميولهم، ويتفق مع مواهبهم وقدراتهم.

فطالب الروضة في هذا النوع من المدارس يُتم في مدة قليلة ما يحتاجه غيره في مدارس أخرى إلى شهور وربما سنوات، وهو إنجاز يأمل المعلمون تحقيقه لأي طالب يلتحق في هذه المدارس بعد الصف الأول الابتدائي.

وقد استطاع فريق من التربويين بمقتضى هذا الأسلوب وبموجب هذا المبدأ أن يطوروا مجموعة من المواد والأدوات الرياضية ويستخدمونها بشكل إبداعي يساعد الطلبة على بلوغ مستوى رفيع من الإنجاز في الرياضيات، وتتألف هذه المواد من مجموعة من المكعبات الخشبية من مختلف الحجوم والأشكال والألوان، يلعب بها الأطفال ألعاباً منوعة ومتعددة، وبها قاموا بإنجازات عديدة تداخل فيها أكثر من إنجاز دراسي واحد وكانت فكرة معلميهم سابقاً عنهم أنهم أعجز من أن يقوموا بمثلها.

لقد طوّر هذا الفريق هذه الألعاب وطريقة استخدام هذه الأدوات، والأهداف التي كانوا يعملون على تحقيقها فقسموا الطلبة كلهم ممن بلغوا الخامسة من أعمارهم إلى فئات ومجموعات قليلة العدد، كان كل منها يزاول ألعابه في قاعة في المختبر

بأنواع وممارسات مبتكرة، استطاعوا من خلالها أن يجدوا حلاً لبعض المشاكل التعليمية وبعض القضايا الاجتماعية ، وكذلك حل بعض الأحاجي والألغاز.

لقد وجد الفريق متعة كبيرة في الأسلوب الذي استجاب به الأطفال لهذه المواد والأدوات، ولردود فعلهم عليها، وإذا التحق الطفل في هذا البرنامج للمرة الأولى حاولوا معه أن يلعب بشكل صحيح مع المشاركة في أنواع أخرى منها، أو حلّ بعض الأحاجي والألغاز التي لم تتوافر لهم فيها أماكن أخرى.

يحاول الطفل في هذا البرنامج أن يقوم في البداية بما هو مطلوب منه، ولكن دون تبصر بالأمور أو تدقيق النظر فيها وإنما يقوم بها كيفما اتفق، وفق الخاطر الأول الذي يراوده، وغالباً ما لا يجد في هذه المرحلة المتعة في ذلك ولكن إذا ما تُرك وحده يلعب بها بأسلوبه الخاص ووفق مشيئته وإرادته فستكون النتيجة أمراً مختلفاً عما هو معروف عنه، وما هو معروف لديه.

لقد كان الأطفال في أول أمرهم يجمعون بعض الأدوات يشكلون منها تمثالاً للأب أو الأم والأخ أولاً وقد يشكل منها بعضهم بيتاً أو عربة، أو أحد الحيوانات المألوفة لديهم وقد يشكلون أحياناً من المكعبات الخشبية التي لديهم أشكالاً ونماذج مختلفة كالعمارات الشاهقة، أو التماثيل أو بعض قطع الأثاث وقد يشكلون منها ما يدعونه الأب أو الأم أو حيواناً من الحيوانات المألوفة لديهم، صغيراً كان ام كبيراً.

وقد استطاع الأطفال أن يشكلوا صورة في أذهانهم عما قاموا به وعملوه، ليصفوه لغيرهم، ويتحدثوا لهم عنه، كما كانوا قادرين على أن يقوموا بألعاب مركبة ومعقدة أحياناً مما يدهش الآخرين، غيرهم، وفي كل هذا ما يؤيد بشكل دائم وصحيح من يقول بأن مثل هذه التجارب تمنح الأطفال دائماً فترة يملكون فيها كامل حريتهم وإرادتهم أثناء ألعابهم هذه بهذه المواد والأدوات. وفي فترة تسبق طلبهم من الكبار أو غيرهم من الأطفال مشاركتهم في ألعابهم، وقد تطلق يدهم وحريتهم بشكل كامل ليستمتعوا بحرية اللعب، وحرية التفكير، وانطلاق الخيال إلى

آفاق رحبة واسعة قبل أن يعملوا على تقييد هذه الحرية أو إضعافهـا لبعـض الأنظمـة والقوانين فيما بعد.

لقد أصبح مبدأ حرية المشاركة والاختيار الأساس والقاعدة الـتي تراعـى فيمـا بعد فيما يقوم به الأطفال، وفي المرحلة التي تسبق تدخلنا فيما يعملونة، أو تلك الـتي تطرح فيها عليهم بعض الآراء، أو نقدم لهم بعض قواعد النصح والإرشاد.

كتب الأستاذ الدكتور (*David Haw Kins*) أستاذ في جامعة (كولورادو) موضوعاً بعنوان: *Messing About In Science* في شهر شباط 1965م. وفي مجلة فصلية في حزيران عام 1966، عن الخدمات التربوية حيث يقول:

في تدريس العلوم، وفي حالات ومواقف تعليمية أخرى في المرحلـة الابتدائيـة، يجب أن نوفر وقتاً أطول بكثير مما هو عليه الآن وما هو مخصص له لنستغله للطلبة في العمل الحر، والنشاط غير الموجّه، نـزود الأطفـال فيـه بمـواد مختلفـة وأدوات متعـددة ومتنوعة بما يتيح لهم القيام بأعمال البناء، والتجربـة والاختبـار دون أن نشـفع ذلـك بأية إيحاءات يعملون بها أو إرشادات غير مباشرة ودون أن نطرح عليهـم ايـة أسئلة تشير إليهم من قريب أو بعيد بما سيقومون به، أو تثير في نفوسـهم الشـكوك حولـه، في صحة ما يهدفون إلى القيام به، وصدق ما يعنونه فيه.

تحلّق في إحدى الصـالات الأماميـة في مدرسـة في (بوسـطن) بالولايـات المتحدة جمهرة من طلبة الصفوف العليا حـول رقـاص إحـدى السـاعات بشـكل يدعو للاستغراب في الوقت الذي لم يجذب فيـه هـذا الرقـاص أحـداً مـن الطلبـة الآخرين، ولكن ما حدث صبيحة اليوم التالي أن تقـدم أحـد الطلبـة مـن المعلـم، وحدجة بنظرة تدل على الارتياب، ثم سأله، لماذا هذا هنا؟ ومـاذا يعمـل؟ فقـال المعلم: وهل من المفروض أن تكون له مهمة يقوم بها؟ وهل تريد أنت أن تكـون له مهمة ما؟

إن كل من لا يعرف شيئاً عـن طبيعـة الجهـاز لا يسـتطيع أن يتمثـل في ذهنـه صورة عن مهمة هذا الجهاز، ولذا فلـن يكـون باسـتطاعته أن يسـتخدمه أو يشـغله،

وإذا حاول ذلك، وفشل فيه، اعتقد أنه هو السبب في هذا الفشل، حتى وإن كان بسبب خلل فيه.

إن في هذا المقال ما يدل على ما يشعر به كثير من الأطفال عن العالم من حولهم والصورة التي يحملونها عنه وهي أنه عالمٌ غير مستقر، ولا يثبت على حال، ولا يمكن التنبؤ بما سيكون عليه حاله فيما بعد، فهو لا يعطينا صورة صادقة عما يجري فيه، وإنما صورة خادعة، لا تبعث على الارتياح، ويستطرد المعلم فيقول: لقد اختلط أنا عليّ أمر هذا الرقاص وما يقوم به: حيث أصبح جزءاً من الإطار الذي شكله في ذهني عن طبيعة عمل الدنيا من حولي ، وهو أن رقاص الساعة الصغير يتأرجح ويهتز أماماً وخلفاً وبسرعة أكبر مما يقوم به الرقاص الطويل، لقد غاب عن ذهني العلاقة التي تربط بين سرعة الحركة واهتزازها وبين طول ذراع الرقاص.

لقد تبين أن هؤلاء الأطفال ليست لديهم معرفة كافيه عن ظاهرة حركة (الرّقاص) بشكل يستطيعون معه أن يحللوا هذه الحركة، وأن يعللوا حدوثها وما يبدو عليها من مظاهر سرعة التغير في الحركة والإتجاه ولذا فهم وحتى يدركوا ذلك لا بدّ لهم من الإحاطة بالأسس والمبادئ التي تتناول السرعة والاتجاه، وعلاقة كل منهما بالآخر وأثره عليه، حتى يكون لهذا العمل وتعليله معنى عندهم يقدرون على تصوره وتمثّله.

وهذا أمر ينطبق وبالدرجة نفسها على القراءة والحساب، وعلى الترقيم والأعداد، وكذلك على التاريخ والجغرافية، واللغات، وتختلف المواد العلمية.

إن الطلبة بحاجة إلى وقت كافٍ يتمثلون فيه الفكرة أو المبدأ والقانون الذي سنزودهم به يكون بمثابة مرحلة تهيئة واستعداد لما سنلقيه عليهم، ويكونون على استعداد لتقبلّه وتصوّره، فلا نلقي إليهم بأية معرفة مهما كانت دون أن نهيئ لذلك بمقدمة تمهد لهم الطريق لتقبلها واستقبالها، وتخلق عندهم جواً حتى نربط بين المعلوم والمجهول، وبين ما نعرفه وما سوف نعرفه، ولذا كان الطلبة قبل أن يتعلموا القراءة بحاجة إلى وقت يمهد لهم الطريق ليتبينوا العلاقة بين الحروف وبين أصواتها، أي بين

شكل الحرف وصوته الذي ننطقه به وكذلك بين الكلمة وبين معناها. إنهم بحاجة إلى أن يشكلوا في أذهانهم - ودون تسرع أو عجلة من أمرهم ودون ضغط أو إكراه - فكرة أو صورة عن المعنى الذي تمثله الكلمات وتدل عليه ، وكذلك المفاهيم والمصطلحات حتى يستطيعوا أن يتذكروا صورة الكلمة التي تدل على هذا المعنى وتمثل العلاقة بين الطرفين. إنهم بحاجة إلى أن يشكلوا في أذهانهم صورة تربط بين الشكل والمضمون اي بين الرمز ودلالته الصوتية وبين الكلمة ودلالتها المعنوية حتى يرتبط كل منهما بالأخر، ويكون أحدهما دليلاً وسبيلاً لمعرفة الآخر فالإنسان بطبعه أقدر على إدراك المحسوس منه على إدراك شبه المحسوس، وهو كذلك على إدراك شبه المحسوس أقدر منه على إدراك المجرد.

والأطفال كذلك بحاجة إلى وقت كاف يتمثلون فيه الأعداد والأرقام ودلالتها، وعلاقة بعضها ببعض، وبين الرمز الذي تكتب به، والدلالة المعنوية والحسّيّة التي يدل عليه كل منها، إنهم بحاجة لذلك قبل أن يباشروا استخدام القوانين والأسس التي تقوم عليها العمليات الحسابية الأربع وهي الجمع والطرح والضرب والقسمة أو محاولة تذكر هذه الأسس. وان يدركوا كذلك العلاقة التي تربط بين هذه العمليات معاً باعتبار أن عملية الضرب ماهي إلا عملية جمع مكررة، والقسمة هي عملية طرح مكررة، وهكذا، وأن جدول الضرب الذي نتعلمه ماهو إلا تخفيف لنا في عملية الجمع المتكررة، وبخاصة إذا كثر عددها وكبرت قيمتها، وحتى تكون العملية أكثر صحة ودقه وأكثر اختصاراً للوقت وكذلك الحال بالنسبة لعملية القسمة.

وهم بحاجة كذلك ليدركوا مدى قدر العدد وحجمه، بالنسبة لتفاوت الأعداد في القيمة، والمقارنة فيما بينها من حيث المقدار، بالزيادة أو النقصان، مثل المقارنة في ذلك بين الأعداد (75،135، 642) وهكذا كما أنهم بحاجة ليدركوا كذلك - ودون عجلة من أمرهم، أو التعرض لضغوط فكرية أو جسدية أو معنوية، كيف تكبر الأعداد والأرقام وتزداد قيمتها وتتغير بتغيُّر منزلة أرقامها مثل (15،51) وعلاقة كل رقم بالمنزلة التي يشغلها في العدد.

كما انهم بحاجة إلى أن يشكلوا في أذهانهم صورة عن أي شيء يريدون الحديث عنه، وقبل أن يباشروا لذلك، فتكون لديهم فكرة أو أفكار عما سيتحدّثونه، ونحن كمعلمين - نميل إلى الاعتقاد أننا قادرون على أن نغرس في أذهان طلبتنا ما في أذهاننا نحن من صور ذهنية عن طريق الشرح والتوضيح، وضرب الأمثلة وهو أمر قد لا يمكن تحقيقه، كما أشار بذلك البروفسور (*Haw Kins*) والذي يستطرد في حديثه فيقول:

نحن نتيح للأمور أن تنمو وتتطور بهذا الأسلوب، (أسلوب الشرح والتوضيح) حيث استقر في أذهاننا أننا نمتلك عن الأطفال المعلومات اللازمة، والتغذية الراجعة بما يمكننا من التعرف على اهتماماتهم ومستقبلهم وما يثير هذه الاهتمامات. والهدف منها والمستقبل الذي ستكون عليه، وأثر ذلك على حياتهم الواقعية، سيما ولدينا اهتمام بهم وعلى مستوى عالٍ أولاً، ولدينا الآن خبرة وتجربة متنوعة ثانياً في هذا المجال تفوق ما كان لدينا منها سابقاً.

لقد كان دورنا - كمعلمين - أن ننتقل بالطلبة من نقطة إلى أخرى ومن موضوع إلى آخر دون أن نزودهم بأية توجيهات أو إرشادات، ودون أن نعي أو نتبين بالشكل المطلوب ما هم عليه، والمستوى الذي وصلوا إليه قبل أن ننتقل بهم إلى موضوع آخر، أو نقطة أخرى.

وحين يصبح الطلبة على ألفة بالموضوع الذي يدرسونه، ويلمسون قدرتهم فيه يعملون على الانتقال إلى آفاق أرحب وأوسع مدى مما هم عليه، ويقومون بالتغيير والتعديل فيه، فلا يقفون عند حدود ما أوصلناهم إليه وإنما يعملون جهدهم وطاقاتهم للوصول إلى شيء جديد، وبذلك تتجدد الاكتشافات، وتبدو بشكل بارز، ثم تنتهي، ولكنها تعود من جديد. علينا دائماً وابداً أن نتسلح بالتريث، وعدم التسرع في الحكم على الأمور التي بين أيدينا، أو إلى المرحلة التي سننتقل إليها، حتى ولو وصل التعلم عند الطلبة إلى ذروته، وبلغ حدّه الأقصى، فكل منا يتردد على الحد الفاصل بين الجهل والعلم، وبين الغموض ولحظة التنوير مرات عدة قبل أن يصل

فهمه للأمور فهماً حقيقياً، وبالشكل الصحيح. ومن ناحية عملية كما هو الحال في تعلم القراءة، وحين يكون العقل منغمساً في الأفكار المجردة، متفرغاً لها، فلا بد لك حتى تصل إلى فهم واضح لها، وصورة جليّة عنها توقفك على حقيقتها ومعناها الصحيح من أن يمرّ بذهنك خاطر ضعيف. أولاً أي معنى مبهم غير واضح فما تفكر فيه لا يلبث أن يختفي ويزول، ولكنه بعود إليك مرة أخرى ثم يختفي وهكذا دواليك، حتى تتضح لك صورته والفكرة عنه أكثر فأكثر، والمرة تلو الأخرى في سماء صافية تخلو من الغيوم، ومن كل تعقيد وإبهام.

فأنت حينما تقرأ كلمة مثلاً تراود ذهنك فكرةٌ أن منطوق هذه الكلمة، هو (كذا أو كذا) ثم تمر بك الكلمة مرة أخرى، ويمر بك خاطر آخر، عن منطقها، فلا تصل إلى رأي قاطع، وتكون في حالة من الشك والتردد وتقوم بتصحيح الخطأ، وهكذا حتى تستقر الأمور في الذهن ويجرى تصحيح الخطأ بعد أن تصل إلى رأي قاطع نتيجة ما راودك من أفكار، الواحدة تلو الأخرى، وتكرار هذه العملية مرات عدة.

إن عملك هذا من تردد الخواطر والأفكار، وتصويب الخطأ في النطق والقراءة، لم يكن عملاً استذكارياً للكلمة التي تحاول قراءتها، وإنما هو عملية تيقن لها، وتوكيد لها. إن هذه العملية هي جزء من الصور والنماذج التي تتعرف بها على الأشياء، دون أن تتعرض للنسيان، لتصبح بذلك حقيقة راسخة الجذور، كما لو أنك قمت بإسقاط شيء من يدك، فأنت تعرف مسبقاً - ودون أن يخامرك أي شك- إن ما أسقطته سيسقط علىالأرض لا محالة وأنه لن يصعد إلى السقف أو يحلّق في الفضاء.

ويقول البرفسور (*Hawkins*): إن كلاً منا يمر بهذه المرحلة قبل أن يستوعب الشيء بشكل كامل وصحيح، وهو أن نتخطى الحد الفاصل بين الجهل وبين البصيرة ولمعان الخاطر عدة مرات، وأن نقوم بذلك بأنفسنا، إذ لا يستطيع غيرنا أن يتخطاه، ويقوم هو به بالنيابة عنا. فما يخطر على ذهنه، ويلمع في خاطره، هو غير الذي يخطر في بالنا، ويلمع في أذهاننا وخواطرنا.

و يستطرد (*Hawkins*) فيقول:

إن مرحلة البلبلة والاضطراب هذه التي نفتقر فيها إلى رأي قاطع، هي مرحلة هامة لأننا نحتفظ بها وتنتقل معنا إلى المدرسة، ولأنها المصدر الذي نتعلم منه أكثر ما نتعلم قبل أن نلتحق بها، وهي الأساس التي يتشكل به ما عندنا من قيم وأخلاق، وأسس التفكير وأنماطه، وإذا قدر لفلسفة التربية وسياستها أن تتحدّد في هذه المرحلة من عمر الأطفال، وتشمل كل ما تعلموه منذ بدء حياتهم، وما أكتسبوه من بيئتهم وطبيعتهم، وبقياس معقول، خلال سنواتهم الخمس أو الست الأولى لكان في هذا وحده وفي هذه المرحلة وحدها ما يعادل كل ما عداه في مختلف مراحل حياتهم ونموهم وتعلميهم. وحتىنصل الى بدايات حسنة في المدرسة علينا أن نجعل من روضة الأطفال حديقة غناء وروضة بالمعنى الصحيح فلا نجعلها وكأنها مكان مجدب في صحراء قاحلة، وهذا أمر يتطلب الكثير من الرعاية والاهتمام بأسلوب العمل التربوي في هذه المرحلة التي تتميز بالبلبلة والاضطراب، ولا يعنى هذا أن نكف عن متابعة العمل مع الأطفال وملاحقته حين يدخلون الصف الأول الابتدائي أو الصف العاشر، أن نطرح جانباً من سياستنا التربوية أو نغفل مرحلة الطفولة وكل ما يتعلق بها، فالتقدم بالعمر من مرحلة إلى أخرى لا يعنى فسخ الارتباط بين مراحل النمو المختلفة، وكأن لا علاقة لأحدها .بمراحل النمو الأخرى وأن كل ما يعنيه ما هو الا تطور في مظاهر النمو وتعددٍ في أشكاله وأنواعه، فهي جميعاً تنبت من أصول واحدة وله جذورواحدة كذلك. ومع أننا لا نتعامل مع كبار الطلبة بالأسلوب الذي يتمشى مع الطفولة. إلا أن تعاملنا معهم يبقى في جوهره نوعاً مما يخلق الانضباط الذاتي عندهم، وكذلك الاكتشاف الذاتي، وكلاهما لبُّ الإبداع وجوهره الحقيقي. وإذا ما تركنا الأطفال يتعلمون من خلال أساليب تتم وفق اختيارهم ، وطوع إرادتهم نكون بذلك قد عملنا على تعزيز كيانهم وتعميق ذواتهم وفرديّتهم في عملهم.

وإذا كان لا بد من الإستمرار في التعليم وفق المسار الذي نسير عليه ونطبقه

حالياً حيث يقوم على تنظيمه ، وتنفيذه والإشراف عليه أيدٍ خارجية، ليس للطلبة دور فيه، فيجب أن نسيرعلىأسلوب ما يسمى (تعدد البرامج). ويقصد به:-

وجود مواد دراسية تتضمن إرشادات وتوجيهات للطالب مكتوبة أو مصورة تضم في جنباتها أكبر قدر من تنوع الموضوعات وتعددها.وكذلك تنوع الأساليب التي تُعرض بها، ليتمكن الطالب من تناول الموضوع الذي يناسبه منها ويساعده على تحقيق هدفه. وقد يقوم المعلم الشجاع بهذا علىمسؤوليته الخاصة، وإن كان من الواضح أن واضعي المناهج قادرون على تقديم مثل هذه المساعدة الكبيرة، حيث يضعون مناهج تحوي كلُّ مادة منها عدداً من الخيارات للطالب والمعلم على حد سواء. حيث يتحرر المعلم بهذا الأسلوب من ان يكون سائقاً لعربة في ممر ضيق من مسرب واحد، كما يشجعه علىان يعدد الأنشطة الجماعية. ومن المهم أن نعترف أن هناك معلمين يحبون أن يقوموا بدور هذا السائق، وأن يحسّوا أنهم أصحاب الأمر والنهي في كل لحظة من لحظات حياتهم، وفي كل دقيقة يعيشونها من وقتهم ليس بالنسبة للسيطرة والتحكم على حركات الطفل فحسب، وإنما كذلك في السيطرة على عقله، والتحكمّ في تصرفاته، ليعمل وفق مايشتهون، ومايرغبون ويرغبون في أن يشعروا أنهم هم وحدهم المصدر الوحيد، الذي يستقي منه الطفل معرفته كلها، مع تعدّد أنواعها، واختلاف طبيعتها وجوهرها، وأنهم مصدر الحكمة والتعقل، الذي يعتمد عليه في التعلّم داخل الصف باعتبارهم عصب عملية التعليم وجوهرها في الحصة، ويسير هؤلاء المعلمون في عملهم في الصف بدافع حب التسلط والسيطرة التي يتسنى لهم منها القدر الوفير، ويود بعضهم لو يشعر الطلبة ببالغ أهميته لهم، وأنه شخص هو عمادهم ولا يمكن لهم التخلي أو الاستغناء عنه نظراً لما يقدمه لهم من نفع وفائدة في الصف، وكلا النوعين يشعر بالامتعاض الشديد، وبالخطر يتهدد سلطته إذا ما ترك للطلبة الفرصة ليتعلموا بأنفسهم وذواتهم، أو إذا ما مُنحوا صلاحيات يختارون بموجبها ما يريدون أن يتعلموه، وهناك من يعطي الطلبة من المعلمين استقلاليتهم، واعتمادهم على أنفسهم، ويمنحونهم صلاحيات يختارون بها

صلاحيات يختارون بها أنشطتهم التعليمية وغيرها، ويعززون هذا الاتجاه عندهم، حتى وإن لم تكن هذه الصلاحية مطلقة، وبخاصة في بادىء الأمر، ولكنهم في الوقت ذاته يخشون نتائج هؤلاء الطلبة في الامتحانات المقننة التي تكون معياراً لتقويم عملهم التعليمي في المدرسة ومقياساً كذلك للحكم بموجبه على مدى تقدم طلبتهم فيها، ومستوى إنجازهم المدرسي.

وكل مدرسة تعمل على إعداد طلبتها للحصول على مستوى متقدم في هذه الامتحانات، وتجعل ذلك همها الأول في رسالتها التربوية، وليس من المحتمل أن تدرج في امتحاناتها أسئلة تتطلب قيام الطالب بعمل مستقل من عنده أو بإجابة ذاتية نابعة من تفكيره الذاتي، كما ندر أن يستخدموا أسئلة تتطلب إجابات مفتوحة، غير محددة.

ومن الإنصاف أن يقال إن من يقومون على إصلاح المناهج، والعمل علىتطويرها، بهدف تطوير العملية التربوية لم يبدُ منهم اي اهتمام ملحوظ، أو يستحق الذكر في هذا المجال، فقد جعلوا أكبر همّهم أن يثبتوا أن الطريق الذي وضعُوه للطلبة ليسيروا عليه في تعلمهم هو الحل الأمثل والأفضل من كل ما عداه، وأن همهم الأوحد هو كيف يقودون الطلبة وفق ما يرغبون ويشتهون، وبأسرع ما يمكن ويقول البروفسور *Hawkins* كذلك:

هناك رأى عام أخذ يشيع ويطفو على السطح يدعو الىان تنّوع العمل داخل الصف بشكل مفيد أمر ممكن إذا ما كان عدد طلبة الصف قليلاً يستطيع المعلم أن يتصرف معهم دون أن يثقل كاهله، ومع هذا يجب أن لا تقف كثرة عدد طلبة الصف الواحد حائلاً دون القيام بهذه المحاولة بالرغم من أن هناك اتجاهاً يقول بأن قلة العدد تسهل عمل المعلم داخل الصف سواء أكان العمل فردياً، ام على شكل مجموعات، فكثرة العدد عامل معيق فقط. وليس عاملاً مانعاً.

متى يستطيع المعلم ان يعزز على الأقل ما يجول في ذهنه من أنه يملك زمام السيطرة علىالصف قليل العدد وأن يطمئن نفسه بأن العمل الصفي يقوم على خير

وجه، كل طالب قد انصرف إلى العمل ذاته الذي يقوم به زملاؤه الطلبة، وفي الوقت ذاته، وهو أمر يصعب تحقيقه في الصفوف كثيرة العدد، وإذا ما كان عدد طلبة الصف يناهز العشرين وكلهم ممن يقبل على التعلّم ويرغب فيه كان في هذا فرصة ثمينة لدى المعلم يتمتع فيها بصلاحية شرطي فاعل لدرجة تمكنه من حفظ النظام في الصف، والسيطرة عليه وهي فرصة قلّ أن تتوافر في صف كبير العدد إذ ليس من السهل عندها على المعلم أن يراقب كل طالب في الصف، وأن يلاحظ تصرفاته وسلوكه، وأن يطلع على عمله المدرسي الذي يقوم به ليعرف مستواه فيه، وما يحتاجه، من إرشاد وتوجيه يقدمه له.

وتحتاج المدارس بشكل عام، والصفوف الحديثة فيها بشكل خاص إلى أساليب وطرق فاعلة تكون مفتاح الحل في تعلمها الاكاديمي وإنجازها المدرسي، والوصول به إلى مستوى عالٍ، ومن ذلك أن يكون الأطفال فاعلين ومشاركين في العملية التربوية داخل الصف والأنشطة خارجه بشكل فاعل، يتوافر لهم فيها قسط من الحرية من حيث الاختيار، وإتخاذ القرار على مسؤوليتهم الخاصة، وهو أمر ضروري حتى يشعر الطالب بأنه جزء من النظام المدرسي له حقوقه وعليه واجباته، وليس شخصاً عالة على الغير، ليس له شأن، ولا يشعر بأن له كياناً يحترمه الآخرون ويقدرونه حق قدره، عليه أن يتواجد في المدرسة وداخل الصف في الأوقات المحددة وكأنه عصفور في قفص، لا حول له ولا طول، الأمر الذي يجعله في ضيق دائم. وقد يقتل عنده الرغبة في التعلّم والإقبال عليه: أو يحدّ منه إلى درجة كبيرة.

نحن قادرون على أن نوفر في المدرسة بكل سهولة كل وسائل الإحباط، ونبعث في نفوس الطلبة السأم والضجر بما يبعدهم عن التعلم ويقلل من رغبتهم في الإقبال عليه، في الوقت الذي يصعب علينا فيه أن نوجد هذه الرغبة عندهم ، أو أن نعمل على تعزيزها وتفعيلها إن وجدت، وبخاصة أن هذا أمر لا يتأتى لنا بالقسر والإكراه، وليس من حلٍ لهذه المشكلة سوى التربية الصحيحة والسليمة، ونعني

بذلك التربية الحقّة التي تُعنى بنوعية التعلّـم وكيفيتـه، وليـس بكمّـه وكميتـه، فليـس هناك ما هو أسهل من الهدم والتدمير وليس هناك ما هو أصعب من الإنشاء والبناء.

يتساءل بعض معلمي الدراسات الاجتماعية، كيف يستطيع الطلبة أن يتعلمـوا وأن يستكشفوا، أو يقعوا على جديد في الدراسات الاجتماعية مستقلين ومعتمديـن على النفس؟ وفي معرض الإجابة عن هذا السؤال، هنـالك حكايـة عـن طفـل عمـره سبع سنوات، رأى وقرأ ذات يوم في الجغرافيه الوطنية مقالاً حـول السباحة في المـاء وكغيره من الأطفال استمتع كثيراً بما قرأ وكان مسروراً. وقد زاد من متعته ما كـان يراه الغواصون في الماء من أسماك ملونة كانوا يمسكون بها حيث وقف من ذلك على فكرة عامة في عالم ما تحت الماء وحياته الخاصة ، وبخاصة الأسماك، وقد شجعه ذلـك على ان يتحدث لأمه بلهفة زائدة حول هذا المقال وما فيه، وبعد فترة قصيرة وجدت له أمه مقالاً آخر عن الغواصين، ولكنهم في هذه المرة لم يكونوا من الذين يغوصـون في الماء للإمساك بالأسماك وإنما من أجل الحصول على الأسـلحة والأوعيـة والأدوات التي كانت مستقرة في قعر سفينته مضى على غرقها حوالي ثلاثـة آلاف عـام، وكـم كان إعجاب الطفل كبيراً بكل ماورد في القصّة ومما زاد في إعجابه هذا كيف بقيت هذه الأدوات مجهولة طيلة هذه السـنوات الكثيرة دون أن يعثر عليهـا أو يكتشـفها أحد، وكيف أن النسيان قد لفّها، وطواها الزمان دون أن يعثر عليها أحد طيلة هـذه الفترة الطويلة، ومن ذلك الحين أصبح مغرماً بتاريخ اليونان القدماء وهـم الإغريـق، الذين صنعوا هذه الأدوات الثمينة، التي تعتبر كنوزاً لا تقدّر بثمن، ومن حسن الحظ أن بعض الرجال قدّموا لهذا الطفل يد المساعدة فـزودوه بكتـب عـن تـارخ الإغريـق وحضارتهم،وقد أقبل على قراءتها بكل شغف وشوق، ومـن خلالهـا قـرأ شـيئاً عـن (هوميروس). وعن حروب طروادة وبعض ما ورد في الإلياذة والأوديسا ومن خلال ما قرأه واطلع عليه في حروب طرواده، قرأ عن المـدة الطرواديـة السبقية وعـن عـالم الآثار الشهير (شيلمان) كما أُعجب بالفكرة التي تقول بأن مدينة برمّتها يمكـن أن تختفي تحت الأرض. وتقوم فوقها مدينـة أخـرى جديـدة، وقـد يتكـرر ذلـك مـرات

عدة، كما كان معجباً بالقول إنه يمكن أن تعود هذه المدن ثانيةللحياة وترى النور من جديد، الأمر الذي حفزه على التنقيب عن الآثار، ويكتشف منها ما يستطيع، ومنذ ذلك الحين وهو يقرأ بلهفة كل كتاب يقع تحت يده عن الآثار والحضارات القديمة.

أما القصة الأخرى التي تتعلق بهذا الشأن، فتدور حول مدرسة ريفية ذات غرفة واحدة، وردت في كتاب (*My country school Diary*) لمؤلفته (جوليا وبير *Julia Weber*) وعن هذا الكتاب يقول (جون هولت *John Holt*) في كتابه (*How Children Learn*) ص 228:

لقد نفذت طبعة هذا الكتاب من السوق أكثر من مرة، وآمل أن تعاد طباعته، ويتوفر في الأسواق وهو كتاب هام حو ل التعليم، وما معنى أن تكون معلماً، وقد كان أطرف بل وأغرب نقد تعرض له هذا الكتاب هو ان كل نقصٍ في العملية التربوية في المدرسة وكل خللٍ فيها مردّه إلى عدم توافر المخصصات المادية اللازمة.

كانت المدرسة الريفية هذه تتألف من ثمانية صفوف من الصف الأول الابتدائي وحتى الصف الثامن، يعمل معظم طلبتها بشكل مستقلٍ، بحكم الضرورة، وفي أوقات أخرى كانوا يناقشون الأمور التي تثار كما لو كانوا داخل صف مدرسي، حيث تطرح أسئلة يجرى نقاشها بجدية واهتمام، وكان من عادة معلمة المدرسة (*Miss Weber*) أن تدون كل سؤال يطرح أثناء الحوار، دون إجابة لأيٍّ منها، على لوحة كبيرة من الورق، تعلّق على الحائط في مكان بارز في الصف يراه جمع الطلبة لتظل ماثلة في ذاكرتهم. وأمام عيونهم.

لم يستطع الطلبة الإجابة عن هذه الأسئلة، لأنها لم تكن من مادة منهجية، أو من واجبات مدرسية في البيت وإنما كانت الإجابة عنها إجابة حرّة لكل من أثارت انتباهه واهتمامه. لم تحظ بعض الأسئلة بأية إجابة من أي نوع كان، فتركت كذلك خالية من اي رد فعل حتى يتسنى لها من تثير اهتمامه في المستقبل ويبحث

عن إجابة لها وقد أثار بعضها رغبة حب الاستطلاع عند الطلبة، مما دفع بهم إلى أطلاع واسع، ومن مصادر متعددة، تدور حول موضوع هذه الأسئلة.

وقد حدث حين تعرضت المعلمة لضرورة تنظيف الملابس الصوفية في بداية حلول فصل الربيع دون غسلها قبل أن تودع في الخزانة لحفظها، أن سألها أحد الطلبة: ولماذا لا نغسلها؟ فقد كان العديد من الطلبة يعتقدون أن الملابس الصوفية لا تغسل لأنها تضمر وتنكمش بالغسيل. ولذا يفضل الاكتفاء بتنظيفها فقط حتى تبقى على حالها فلا تتلف. ومن هنا برز سؤال طرحه أحدهم وهو: لماذا ينكمش الصوف ويضمر حين نغسله؟ ويصبح أقصر مماكان عليه قبل غسله ؟ لم يستطع أحدٌ منهم الإجابة عنه ولو قدر لهم أن يتفحصوا القماش الصوفي بالمجهر لتيسّرت لهم الإجابة عنه ولكن المدرسة لم تستطع أن تزودهم بالمجهر نظراً لما تعانيه من عجز مالي، وقد لا يكون بإمكانها استعارة هذا المجهر نظراً لأن بقية المدارس تعاني من عجز مالي كذلك، ومن هنا أشارت عليهم المعلمة أن يكتبوا رسالة إلى جامعة قريبة منهم يطلبون فيها إعارتهم مجهراً، وأوضحوا السبب الذي دفعهم لذلك ، وقد أخذوا فيما بعد يكتبون مثل هذه الرسائل للدوائر المعنية لإستعاره بعض الأجهزة والأدوات والمراجع ما داموا بحاجة إليها، ولا يستطيعون توفير أثمانها، ولن يكون هناك تعليم من مستوى عالٍ ما لم تتوافر هذه المعدات والتجهيزات المدرسية. سيما وأن المدرسة فقدت الكثير من أهميتها لأنها أخذت تعنى بتوسيع المدرسة والاهتمام بالظاهر أكثر من إهتمامها بجوهر عملية التعلم والتعليم وقد تتوافر الأجهزة والمواد التدريسية اللازمة للعملية التربوية وبقليلٍ من النفقات اذا ما أنشأنا في كل مقاطعة أو لواء مثلاً مكتبة مركزية أو قسم وسائل تعليمية ومختبرات عامة ُتفيد منها المدارس في المقاطعة أو اللواء عن طريق الإعارة، وقد يكون هناك مكتبات ومختبرات وأجهزة مستقلة تزود بها مختلف المدارس في أوقات معينة للإفادة منها،

وعلى أية حال فقد حصلت معلمة المدرسة على المجهر المطلوب، وقد تراكم العمل على الطلبة بحكم انتظارهم فترة ليست بالقصيرة حتى حصلوا عليه، لقد كان

اهتمامهم بالغاً بالمجهر وأسلوب عمله، وقاموا بتطبيقها بحنكة ودراية، وعندها توافرت لديهم الفرصة اللازمة للإطلاع على نسيج الصوف قبل غسله وبعده ليروا أثر الغسيل عليه من حيث تفككه، وفقدانه لمتانته وتماسكه، ثم قرروا أن بفحصوا بهذا المجهر أنواعاً أخرى من المنسوجات القطنية والكتانية وغيرها ليروا أثر الغسيل على كل نوع منها، ثم قارنوا بين الفروق الموجوده بين خيوط مختلف أنواع المنسوجات، واستنتجوا أن ملمس القماش من حيث النعومة والخشونة يعتمد على الطريقة والأسلوب الذي تُنسج به، وهذا بدوره أثار عندهم الاهتمام بعملية الغزل والنسيج وبعد فترة من الحوار دارت فيما بينهم، قرروا أن ينسجوا قطعة قماش خاصة بهم. باستخدام أبسط أنواع آلات النسيج المعروفة. وحصلوا بالاستعارة على كل ما يلزمهم للقيام بذلك من خلال عدة رسائل وجهوها للمسؤلين لهذا الغرض، واستهلوا عملهم ذلك بنسج قطعة من الصوف الخام لأنه كان بالنسبة لهم الايسر والأسهل ولا يحتاج إلا إلى أدوات ومعدات بسيطة، وقد أثار عامل الزمن اهتمام بعضهم والجهد اللازمين للنسيج فقرروا أن يدونوا في سجلاتهم مدى الوقت الذي سيصرفونه في نسج قطعة قماش ذات مساحة معينة ومن هنا انصرف تفكيرهم لمعرفة مدى الانتاج في معيار زمني معين هو الساعة، وهو مفهوم هام من المنظور الاقتصادي.

عندما عرفوا كمية الانتاج في الساعة الواحدة أصبح في مقدورهم تقدير الزمن اللازم لنسج قطع قماش من مساحات مختلفة، الأمر الذي يتطلب منهم فهم التعامل مع الأرقام والعمليات الحسابية المختلفة، ليتعرفوا من خلال ذلك على قيمة التكلفة أولاً. وتقدير سعر المبيع ثانياً بناءً على قيمة التكلفة.

وعندما عرفوا هذه المعطيات علت وجوههم الدهشة والاستغراب حين قارنوا ذلك بما كان عليه الآباء والأجداد عندما كانت جميع أعمال الحياكة والنسيج، عملاً يدوياً، لا دخل للآلة فيه وكم كان هذا يستغرق منهم الوقت الطويل وكذلك الجهد، الذي يبذل في ذلك وكما أدركوا من خلال ذلك مدى الحاجة لوجود عمال فنيّين في

مختلف الحقول ومدى أهمية ذلك على الانتاج، وعلى مستوى التكلفة، كما تفهموا مدى ما بين توافر العمل وتواجد العمال من علاقة في تشغيل الايدي العاملة، وإدارة عملية الاقتصاد.

لقد أدى هذا المشروع ليخوض الطلبة تجارب عديدة، واتجاهات متعددة وكان لهم في كل ذلك آراء متعددة ووجهات نظر مختلفة ومتباينة، فأراد بعضهم أن يصنع قطعة قماش مثلاً: مما دفعهم ليتعرفوا على طبيعة الأصباغ والألوان وكيف تصنع؟ وكيف تستعمل؟ ولأن معظم هذه الأصباغ تصنع من النباتات، فقد أفضى بهم ذلك إلى دراسة علم النبات والتعرف على أنواع النباتات، وميزة كلٌ منها على الأنواع الأخرى، والمدى الذي يفيد منه في عملية صنع الأصباغ، وما ميزة كل نوع ولونه؟ وأ ي أنواع الأقمشة يكون أكثر صلاحية لها من غيره؟

ولما وجدوا أن هنك فارقاً بين ما صنعوه بأيديهم، وما نسجه غيرهم. قادهم ذلك إلى البحث عن أسباب هذا الفارق فرأوا أن ذلك يعود إلى نوع الصوف الذي يصنع منه القماش، مما جعلهم يدركون أن الصوف أنواع عدة وليس نوعاً واحداً كما يبدو لنا في الظاهر، وتطرق بعضهم للبحث عن أنواع الحيوانات التي تمدّ الناس بالأصواف، وفي أي من بقاع العالم يعيش كل منها، مما قادهم إلى البحث والاستكشاف، واستقصاء المعرفة، واجراء الحوار فيما بينهم حول ذلك، وحول السبب الذي جعل تكلفة نوعٍ من القماش تعلو تكلفة نوع آخر، وبفعل ما جرى بينهم من حوار واستقصاء للمعرفة عن طريق القراءة توصلوا إلى أن هذا الأمر يعتمد على نوع الحيوان الذي نأخذ منه الصوف، وعلى مدى سهولة أخذ الصوف عنه أو صعوبته ومدى ما يعطيه لنا من صوف من حيث النوعية والكمية ومدى مايستغرقه الفرد من جهد ووقت في نسج الصوف ليصبح قماشاً صالحاً للاستعمال والنفقات التي يتطلبها إعداده وتصديره وهكذا، تم تطرق نظرهم وتفكيرهم إلى عملية النسيج والصناعة وملاحظة الفرق في التكاليف حين تكون الصناعة يدوية وجين تكون آلية حيث أدركوا عندها كم تعمل الآلة على تخفيض الكلفة والنفقات، ثم من هو أول

من اخترع آلة النسيج، وحتى يصلوا إلى إجابات عن مثل هذه التساؤلات، كان عليهم أن يرتادوا المكتبة العامة في مكان إقامتهم، وفي البحث عن مخترع أول آلة نسيج تعرفوا على العمل الفني لهذه الآلة، وعلى السبب الذي حدا إلى اختراعها، وعرفوا أن السبب في ذلك قد يكون كثرة العمل والعمال ولذا أصبح لديهم الاستعداد للتصنيع والتنظيم، وإقامة المصانع وفن الدعاية والتسويق. بعدها قاموا بزيارةٍ لمصنع نسيج، وقرأوا الكثير عنه وعن غيره، وعن أحوال العمل والعمال ومشاكلهم وأثر اختراع الآلات عليهم، كما قادهم ذلك إلى التطرق إلى نقابات العمال، والتشريعات العمالية وغير ذلك من الأمور .

لم يقم جميع الطلبة بكل هذه الأمور من جهة ولم تكن هي كل ما قاموا به من جهة أخرى وهم يبحثون عن إجابات لهذه الأسئلة، وعن حلول لهذه المشاكل ، وكانوا كذلك يبحثون خلالها عن أشياء أخرى، وبنفس الهمة والجدّية والنشاط، وفي الوقت الذي كان يقوم القلة فيه من الطلبة ببحثٍ عن أول آلة نسيج، كانت هذه القلة دائماً تزود بقية طلبة الصف بأبحاث وتقارير، عما اكتشفوه، وما توصلوا إليه من نتائج أولاً بأول، ومن هنا كان كل ما حدث عملية يتقاسمها الطلبة جميعاً، اطلعوا عليها جميعاً، وأفادوا منها جميعهم.

ومن المشاريع التي اعتادوا القيام بها، هو قيام الكبار منهم بإخراج صحيفة مدرسية من الحجم الصغير، كل بضعة أسابيع، مما دفع أحدهم ليتساءل على مسمع من زملائه الطلبة: إذا كان إنجاز مثل هذه المجلة بهذا الحجم الصغير يستغرق منا هذا الوقت الطويل، فكيف يستطيع الآخرون أن ينجزوا كل يوم صفيحة وبحجم كبير؟

لقد كان هذا التساؤل أمراً ممتعاً لطلبة الصف، مما أثار اهتمامهم وقرروا أن يبحثوا الأمر، فقاموا بزيارة لإحدى الصحف اليومية الكبيرة، وكم كان سرورهم كبيراً حين شاهدوا فيها عملية صف الحروف، وعملية الطباعة، وأخذوا نتيجة لذلك يبحثون ويتحرون عن تاريخ النسخ، والطباعة، وطباعة الكتب، مما أثار دهشة

الكثيرين منهم واستغرابهم ليطلعوا على اختراع الورق، وكان هذا عملاً استغرق منهم الوقت الطويل، مما اضطر بعض الطلبة إلى العودة للمدرسة بعد انتهاء الدوام المدرسي لينجزوا ما عليهم من واجبات.

وقد دلت التجربة هذه على أن الطلبة كانوا يقومون بعملهم هذا بكفاية وإتقان، وفي هذا كله وما سبق بعض الأساليب التي تكشف لنا كيف يتعلم الأطفال، إنهم ينظرون إلى العالم من حولهم، وكأنه كله وحدة واحدة. عالم سحري يكتنفه الغموض، إنه وحدة واحدة ليس غير، لا أكثر من ذلك ولا أقلّ منه، فهم لا ينظرون إليه على أنه أجزاء متعددة، أو أصنافاً مختلفة كما اعتدنا نحن الكبار أن ننظر إليه، ولذا كان من الطبيعي أن ينتقلوا من موضوع إلى آخر، وأن يربطوا ما بينها من علاقات يرونها قلّ أن توجد في الصفوف العادية أو تُدرج في الكتب المقررة، إنهم يشقّون طريقهم الىعالم المجهول بطرقهم وأساليبهم الخاصة لم نعدّها إليهم نحن الكبار و لم ولن نفكر فيها، فهم حين يمضون حسب مايشتهون ويريدون، يتعلمون ما يثير فضولهم وانتباههم ويتعلمون بشكل أسرع وإنجاز أكبر وأفضل مما نعتقده ونظنه نحن الكبار، وبأكبر مما نحاول نحن أن نحدده لهم ونرسمه، أو نوجههم إليه ليقوموا به وينجزوه.

وقد يقول العديد من الناس بفعل التعصب والغضب: إذا ما تركنا الأطفال يتعلمون ما يريدون فسيكونون إما مهرة مختلّي العقول أو أخصائيين ضيقي الأفق والتفكير.

إن الأمر ليس كذلك، فكثير من الكبار يقومون بذلك فيحصرون أنفسهم وتعلمهم في حدود ضيقة، وكأنهم يعيشون داخل حصون صغيرة مقفلة ويكون تعلمهم في ظل نظام صارم يهتم بالشكل وظواهر الأمور وليس بجوهرها وحقيقتها. اما الأطفال فلا يتعلمون بهذا الأسلوب. فهم يحبون الاطلاع ولا يهابون المخاطرة في ذلك، انهم يتعلمون بالأسلوب الذي يفتح لهم أفاق العالم الخارجي من أبوابه الواسعة ليدخلوا الحياة العامة من أوسع أبوابها، ومن أبواب متعددة وكلما تعلموا شيئاً جديداً تفتحت عقولهم وقلوبهم على أخرى غيرها جديدة ليتعلموها.

إن حبّ الاستطلاع عندهم والرغبة فيه تنمو عندهم وتكبر إذا ما عززنا هـذه النزعة عندهم، وعملنا على تقويتها بتشجيعهم على المغامرة، وإشباع ميولهم في الاطلاع واستكشاف المجهول ومن واجبنا أن نمدهم بكل ما يفتح شهيتهم وعقولهم للعلم والتعلم، والتعرف على ما في بيئتهم وما يقع تحت حسّهم ويثير اهتمامهم بما يدفعهم برغبة ولهفة للوقوف على حقيقة ما طرأ علي عقولهم، ووقعت عليه حواسهم. إن إبقاءَنا على ما عندهم من حب الاستطلاع واكتشاف المجهول لا يعني أن نمهد لهم كل السبل المؤدية إلى ذلك أو أن نرشدهم إلى كل ما يجب أن يقوموا به، إنه يعني أن نضع في متناول أيديهم غذاء جيداً بكمية وافرة وتنوع ظاهر.

الفصل السادس
الخيال الواسع

الخيــــال الواســـــع

حدَّثتْ معلمة فقالت: دخلت فتاة في السادسة من عمرها إلى مكتب معلمتها، يصحبها والدتها وأخوها، وفيما كانت الأم تتحدث مع المعلمة، أخذ الأخ يجول ببصره على الكتب المنثورة على الرفوف من حولها، أما الفتاة فقد أخذت أقصر الطرق للآلة الكاتبة الموجودة في المكتب حيث كانت تطبع عليها في اليوم السابق.

ناولت المعلمة الطفلة ورقة بيضاء خالية من كل شيء وسرعان ما أخذت تطبع عليها وهي تحاول أن تبين مدى سرعتها في الطباعة، ومن المحتمل أنها كانت تتمتع بقسط وافر من الخيال الجامح، فقد كانت أمها طابعة جيدة، وكثيراً ما كانت تسمع صوت آلة الطباعة حين كانت أمها تقوم بالطباعة عليها.

وأثناء انهماك الأم والمعلمة بالحديث معاً سمعتا صوت فرقعة مفاتيح الآلة وسرعان ما أخذ هذا الصوت ينخفض تدريجياً وشيئاً فشيئاً، حتى أصبح غير مسموع بالمرّة ، لقد بدا أن الفتاة كانت تطبع حرفاً أو حرفين ثم تتوقف عن ذلك، فينقطع الصوت عندها، وهكذا دواليك، فقالت المعلمة للأم: يبدو انها الآن أخذت تدقق وتتفحص كل ما قامت به، ويبدو أنها الآن أخذت تكتب علىالآلة كتابة صحيحة بشكل واقعي وفعلي وبأسلوب سليم، وبعد دقائق قليلة دخلت على المكتب وقالت بخفة ولهجة رقيقة : كنت أقوم في بداية الأمر بشيء لا معنى له ولا دلالة. ثم تقدمت إلينا وناولتنا بعض ما قامت به لتطلع عليه، وقد تبين لنا أنها قامت أولاً بطباعة اسمها على الورقة ورقم الهاتف، ثم حاولت فيما بعد أن تطبع على أسفل الورقة كلاً من الأسم، والعنوان، ورقم الهاتف، ثم حاولتْ فيما بعد أن تطبع علىأسفل الورقة كلاً من الاسم، والعنوان، ورقم الهاتف على سطر مستقل: ووضعت تحت كل كلمة خطاً طويلاً. لقد قامت بكل ذلك بتصوّرٍ ذاتيٍ منها.

وكان عليّ أن أملأ الفراغ بالمعلومة المطلوبة، وحينما بدأت بذلك. سألت نفسي، ما إذا كان المقصود بالرقم مثلاً رقم صندوق الضمان الاجتماعي أو رقم صندوق البريد، فتبين أنها كانت تقصد رقم الهاتف، وحينما عبأت النموذج، عادت لتعدّ نموذجاً آخر، فكان كل نموذج أفضل من سابقه وكانت تطلب في كل مرة إضافة معلومات جديدة بعض الشيء عما طلبته في النموذج السابق، وفي المرة الأخيرة رسمت مستطيلاً، لوّنته باللون الأخضر، ولما رأته الأم قالت: إن هذا يمثل شيكات بنكية، وحول هذه الشيكات كتبت أمها فيما بعد تقول لي: لقد أرجعت البنت، هذه الشيكات فقد كنت أناولها دائماً الشيكات القديمة لتحتفظ بها عندها، ولكنها غالباً ما كانت تحتفظ بها على مقعدها الخشبي الصغير والموجود في غرفة المعيشة في البيت. وقد سبق لها أن طلبت عدة مرات تستوضح فيها عن هذه الشيكات، وكيفية استعمالها، وكيف يدل ما فيها على النقود. ثم طلبت أن تعرف اين نحتفظ بنقود العائلة. وما إذا كان البنك يعطينا النقود نفسها التي نحتفظ بها عنده ونودعها فيه، وهكذا. كما كانت تحبُّ أن تراقبني وأنا أدقق دفتر الشيكات وأتفحصه ولكن أكثر ما كانت تستمتع به هو أن تحمل بين يديها مجموعة من هذه الشيكات وهو شعور نما عندها وقوي كثيراً.

إن الخيال عند الأطفال هو البوابة الرئيسة التي يدخلون منها وعن طريقها إلى العالم الحقيقي، وقد قيل الكثير في علم نفس الطفل عن القدرة الكلية عند الرضيع، وكما لو أن أحلام النهار عنده هي وسيلة للهروب من واقع الحياة إلى دنيا أخرى، يستطيع أن يقوم فيه بكل ما يحلو له، غير أنه وقبل أن يشاهد أفلام التلفزيون الخيالية لا يُحبّ أن يكون من أصحاب أحلام اليقظة ، لأنه يريد أن يشعر بأن له قوته وإرادته ولا يحب أن يكون ممن لا حول لهم ولا قوة، إنه يتوق ليقوم بكل ما يقوم به الكبار من حوله، يقرأ كما يقرأون. ويكتب كما يكتبون، وينتقل من مكان لآخر وبحرية تامة كما يتنقلون ويتحركون، إنه يتوق ليمسك بزمام حاجاته الفسيولوجية والحركية وأن يقوم وأن يقعد وأن يسير، وأن يأكل ويشرب وينام في

المكان الذي يريد وبالطريقة التي تحلو له إنه علىالأقـل وفي بداية الأمر لا يحلـم، أو يجمح به الخيال ليسير بسرعة أكبر من سرعة الرصاصـة أو أن يقفـز مـن الأرض إلى أعلى البناية. فهذه أخيلة وأحلام من صنـع الكبـار أنفسـهم، عملـوا علـى تصميمهـا وتقديمها إليه. فالأطفال يحتاجون إلى سـنوات عديـدة لتصبـح هـذه الظـاهرة مألوفـة لديهم ، ولتصبح جزءاً من حياتهم.

وقد يكون خيال الأطفال واسعاً، وأن هناك مخلوقات قويـة تطـاردهم، ولكـن قلّ أن يجمح بهم الخيال لدرجة يتصورون فيها أنفسهم أنهم القائمون على أمـر مَـن حولهم، وأنهم يتصرفون ويعملون وفق مشيئتهم وإرادتهم أو أنهم القائمون على أمر هذا العالم طوع بنانهم، وهم القادرون على إعماره وعلى هدمه وتخريبه.

لا شك أن الأطفال في ايامنا هذه مثقلون جـداً بما تطرحـة وسـائل الاعـلام، وبرامج الدعاية والاعلان ومتأثرون بما يشاهدونه منها، وبخاصة أننـا في ايامنـا هـذه نرى ونشاهد أشياء جديدة تتجدد بين الحين والآخر. وعلينـا أن نقـف علـى حقيقـة أمر هذه القصص الخيالية منـذ بدايـة الشـوط لنتـأكد مـا إذا كـانت هـي مـن صنـع خيالهم، ومن أحلام يقظتهم، غير أن معظم ما يمارسـونه مـن ألعـاب في الأربعينيـات وأوائل الخمسينيات من هذا القرن العشرين يدور حول ما يجرى داخل البيـت، ومـا يمثل حقيقة تكوينه، فبعضهم يمثـل دور الأب، وبعضهـم الآخـر دور الأم، وآخـرون دور الطفل، أو يمثلون ما يجري داخل المدرسة، أو عيادة الطبيـب وهـم لا يتجولـون ويمشون وكأن الواحد منهم الشخص الأمثل، أو الرجل الفـذ الـذي لا يُجـاري ولا يوجد له مثيل، فمثل هذه الأدوار هي من عمل الكبـار وصنـع ايديهـم، اخترعوهـا، وتعلمها الصغار منهم.

أخوان يتراوح عمر كل منهما بين الخامسة والسابعة، اعتادا أن يزورا جدتهما التي تعيش في حي يخلو من الأطفال في مثـل سـنهما، ولـذا لم يكـن لديهمـا الشـيء الكثير ليقوما به عندها، ويعملانه، ولذا كانا يقضيان معظـم وقتهمـا بألعـاب تقـوم على الخيال والأحلام، وكانت لعبة القطار هي المفضلة عندهمـا، ويجـدان بهـا متعـة

كبيرة، فزيارة الجدة بحد ذاتها مغامرة خطرة فالقطار هو وسيلة النقل الوحيدة للقيام بهذه الزيارة فزيارة الجدة بحد ذاتها مغامرة وركوبه، وبخاصة إذا غالبهما النعاس فيه يشكّل عندهما مغامرة جريئة، فالأكبر منهما كان يخشى في مثل هذه الحالة أن يقفل باب عربة القطار وهو بداخلها. فينحصر فيها، ولا يدرى كيف يتغلب على هذه الحالة ويخرج من العربة، ولكنه بعد أن عرف كيف يتفادى مثل هذا الخطر فلا يبقى محصوراً داخل العربة وذلك بوضع حاجز يحول دون الباب ودون إقفاله عليه، مما قَلّلَ مخاوفهما، وأصبحت الرحلة في نظرهما ممتعة، وتشجعا بعدها على الانتقال من غربة إلى أخرى. يستطلعان ما بداخل كلٍ منها والتعرف عليه، وأخذا يستمتعان بما يريانه من النافذة على جانبي الطريق. وأصبحت الرحلة في القطار وبخاصة في الليل من أحب الأشياء إليهما، وأقربها إلى نفسيهما، ولذا كان في تكرار هذه الزيارة لجدتهما، إعادة للمتعة التي شعرا بها سابقاً وتكراراً لها.

وحين يصلان البيت كانا ينقلان بعض الكراسي من داخله إلى الساحة الخارجية حيث يجلس كل منهما على كرسي ويركز عليها ساعديه، وكانا يلعبان بهذه الكراسي ما شاء لهما ذلك، وطالما وجدا المتعة فيه، فكانا يغيران أوضاع الكراسي، ويعيدان تشكيلها من جديد، دون أن يخطر ببال اي منهما- كما قال أحدهما- أنه يلعب وهو يتخيل نفسه أنه أصبح مهندساً، أو سائق قطار، أو أحد المشرفين عليه، فكلُّ ما كان يعنينا، ويخطر على بالنا أن نشعر أننا نعيش في واقعنا. وبشكل طبيعي كما هو في حقيقته وواقعه، ولا شيء غير ذلك، فكنا ننظر إلى أنفسنا ونراها بجرد أشخاص عاديين يركبون قطاراً، دون أن نجنح إلى الخيال، أو نتقمص شخصية تبعدنا عن واقعنا الذي نعيشه ونحياه، وفي هذا يقول أحد الطفلين: لقد أخذت هذه الأدوار تتلاشى من عندنا، وأصبح خيالنا لا ينطلق من الواقع الذي نعيشه والحياة التي نمارسها ونحياها بسبب مشاهدتنا للعديد من المسلسلات التلفزيونية التي يعرفها، أباؤنا، والروايات التي فقدت قيمتها الأدبية، والتي كنا نقرؤها سراً، بعيداً عن أعين الرقباء، ثم وبعد أن ننهي القراءة كنا نخفيها حتى لا

ينكشف أمرها لأحد، وبخاصة من قبل والدنيا، وإذا كنا غائبين نتظاهر بأننا نحلم أحلاماً خيالية متعددة، نقوم فيها بمغامرات غير واقعية تدور أحداثها حول إحدى المسرحيات التي نسمعها في مسلسلات المذياع، وغالباً ما كنا نستمتع في الصباح بمثل هذه الروايات مثل رواية (العنكبوت) وهو اسم مستعار لشاب كان يعمل ضد العصابات التي تنظم للجريمة وترتكبها، ويظهر كل فرد منها في كل مرة مسلحاً بأسلحة خرافية كالغازالسام الذي يقتل الإنسان بمجرد أن يلمسه، أو كالطاعون الذي يفتك بالملايين من البشر فكان بعضٌ من خيالي وأحلامي يدور نتيجة لذلك حول الأسلحة ذات الدمار الشامل، وتخيلت أن أكتب قصة حول هذه الأسلحة تنشرها إحدى المجلات وتتناولها بشكل مستفيض كما أتصوره وأتصور أثره الفتاك والتي كان أحدهما (الهواء اللزج) الذي أذهل الصغار حين سمعوا به لأول مرة، فهو يعمل على تجميد كل شيء بمجرد اللمس، ثم أخذت أكتب في موضوعات لم يسبق لأحد من قبل أن تناولها وكتب عنها.

حاول بعض المهتمين بالأطفال وتنشئتهم أن يفيدوا من تجربة لهم مع أطفال تراوحت أعمارهم بين الثامنة والعاشرة فوفروا لهم مختلف الألعاب والأدوات، ليقوموا بتصنيفها، ثم أعادوا التجربة من جديد مع أطفال ناهزوا الخامسة من أعمارهم، ليروا مدى أثر تقدم السن عليهم في ذلك.

ومع أنهم كلفوا هؤلاء الأطفال أن يستخدموا هذه الأدوات في أمور بسيطة، إلا أنهم لم يحرزوا النجاح في ذلك، بالرغم من أنهم حاولوا شرح ذلك لهم وتوضيحه، وبكل ما أوتوا من قوة فقد ذهبت جهودهم هذه كلها أدراج الرياح، فلم تأت بأية فائدة تذكر، مما دفعهم إلى التفكير بأسلوب آخر أفضل من الأول وأكثر فاعلية، فأعطوا المواد والأدوات إلى مجموعة أخرى من الأطفال، دون أن يدلوا لهم عنها بأية معلومات ودون أن يطلبوا منهم استخدامها في عمل معين، بل تركوا لهم حرية التصرف فيها واللعب بها كما يشاءون بملء حرّيتهم وإرادتهم وتركوا لهم كذلك الحرية ليطلقوا على كل منها الاسم الذي يشاءون.

فمرة يقولون إنها حيوانات وأخرى إنها أناس أو بيوت: وبقـوا كذلـك حتـى بدا عليهم نوع من الملل والضيق وأصبح لديهم الميل والاستعداد للقيـام بعمـل آخـر أكثر متعة، فمنحوهم فـترة يقومـون خلالها بـاللعب الحـر، لـيروِّحوا عـن نفوسـهم، ويطردون ما لحقهم من ملل وسأم، وعندهـا طلـب منهـم أن يقومـوا بـالعمل نفسـه الذي قام به الأطفال السابقون، فقاموا بذلك دون مشقة، أو صعوبـة تذكـر، ولكـن وقبل أن يقوم الأطفال بالتفكير في استخدام ايـة أداة تقـع بـين أيديهـم، أو نعرضهـا عليهم. من المفروض أن يتعرفوا عليها عـن طريـق المحسوسـات أو شـبه المحسوسـات لبتقى هذه الأدوات ماثلة في أذهـانهم، وتـراود خواطرهـم كلمـا دعـت الحاجـة إلى ذلك، إذ ليس من السهل علينا – وحتى على الكبـار منـا – أن يتعـاملوا مـع أداة أو اي ظرف نجهله ولا فكرة لدينا عنه، وكما هو الحال عند الكبار من الأطفـال حـين يتعلمون الأرقام والأعداد والمفـاهيم والمصطلحـات والأفكـار والأشـياء المجـردة وقـد نستعين في ذلك بالشرح والتوضيح وضرب الأمثلة، أو بالمقارنة والمقابلة، ليكون لهـم منها صورة في الذهن وفكرة عنه تعيش فيه وكأنها في واقعه ودنياه الحقيقية، وهـذه هي مهمة التخيل عند الأطفال وهذا هو الاتجاه الذي تبنته المربية السويسريه(مـاري متسيوري) وأتباعها، وعملت على توظيفه عند الأطفال في مرحلة الرياض. فاستغلوا قدرة الطفل على التخيل والتصور ليفيدوا منها في إدراكهم للأشياء واكتشاف واقـع دنياهم الحقيقية التي يعيشون فيها كمـا أدركـوا مـن خـلال الخـبرة والتجربـة تنشـئة الأطفال وتعلمهم أن استعمال الأطفال لما عندهم من قدرة على التخيل والتصور مـا هو إلا هروب من واقع حياتهم الخاصة في بعض الأحيان، وإن كانت (مونتسيوري) وأتباعها لا يوافقون علي مثل هذا الاتجاه، وكذلك فإن عدداً كبيراً من المدارس الـتي تتبنّى هذا المبدأ، تحاول أن تقلل كثيراً من أهمية قدرة الأطفال على التخيّل والتصـور بالنسبة للتعلم. وهكذا .

إن ما يستعمل في مدارس (مونتسيوري) من المكعبات الخشبية ومن حجـوم مختلفة تتدرّج قواعدها من بوصة مربعة واحـدة إلى أربـع بوصـات يشـكّل الأطفـال

منها برجاً بحيث تتشكل قاعدته من المكعبات الأكبر حجماً ثـم تتـدرج مـن الأكـبر إلى الأصغر فالأصغر حتى يكون رأس البرج أصغـر المكعبـات حجمـاً ويهـدف مثـل هذا النشاط أن تتكون لدى الأطفـال فكـرة واضحـة عـن أنـواع الحجـوم المختلفـة، ومقارنة بعضها ببعض، بحيث تكـون الفكـرة واضحـة في أذهـانهم حـين يقولـون أو يسمعون مثلاً : هذا أكبر من هذا أو : هذا أصغر من هذا، وهكذا. وبهذا يـأخذون فكرة عن الأطـوال والأبعـاد وعـن الأقصـر والأطـول كمـا يتمثلـون فكـرة الأطـول والأقصر من خلال قيامهم بصنع جسر أو درج من ألواح بسيطة من الخشب مختلفـة الأبعاد والأطوال، وأحياناً مختلفة السُّمك، بحيـث يتدرجـون في صنعهـا مـن الأوسـع قاعدة والأكثر طولاً وسُمكاً الى الأصغر فالأصغر طولاً وسمكاً كذلك. وهكذا حتى تكون الدرجة الأعلى هي الأقصر طولاً، والأقل سمكاً.

ويبدو أن الأطفال لديهم الرغبة في قضاء بعض الوقت في صنـع هـذا الـدرج أو البرج وبأسلوب يتعلمون منه سيئاً نافعاً لهم، وجديـداً عليهـم. ولكـن مـا يؤخـذ علـى المدارس المنتسيورية في ذلك، أن التشكيل الذي يقوم به طلبتها من المكعبات والألـواح ينحصر في حدود ضيقة لا تتعدى الأبراج والسـلالم والأدراج ، مثـل شـكل قطـارٍ أو بيت. أو سيارة أو اي شيء آخر، وإذا تعـدوا حدودهـم في التشـكيل فقـد يقـول لهـم المعلم: إن هذه الألواح والمكعبات لا تُستخدم لمثل هذا التشكيل الـذي قمتـم بـه، وإذا قاموا بأشكال من صنع خيالهم وأصروا على ذلك : كان مـن الأفضـل أن يـبرر المعلـم وجهة نظره لهم في ذلك بأنهم لم يستكملوا الاستعدادات اللازمة و لم يستحضروا المواد والأدوات التي نحتاجها للقيام بمثل هذه الأشكال الجديدة، فلهـا متطلبـات تختلـف عـن تلك التي يحتاجها صنع الأبراج والسلالم مثلاً، ففي هذا التبرير أثره من الناحية العملية، ما دام الطلبة قد استخدموا أدوات ومواد متنوعة بالشكل الصحيـح وعرفـوا أن لكـل شيء يقومون به أدواته المناسبة، ويُصنع من مواد مناسبة، وليس هناك من مـاة أو أداة تصلح لجميع الأشياء والأشكال، كما يتعلمون أن ما يتخيلونه ويتصورونه يجـب عـدم البوح به وأن يبقى طيّ الكتمان، لأنه خارج عن حدّ ما يألفه الكبار في رأيهم.

إن المحاولات التي يقوم بها الطلبة الصغار لعمل أشكال ونماذج ورسوم مما بين أيديهم من مواد وأدوات مدرسية. كالقطارات والسيارات أو آباء وأمهات، أو حيوانات وعمارات وإفساح المجال لهم لينطلقوا بخيالهم نحو آفاق أرحب وأوسع، ويقومون بصنع نماذج من وحي هذا الخيال، ما هي كلها الا محاولة ليبرروا عن طريقها الكثير من الحقائق التي يشاهدونها في دنيا الواقع، أو يتخيلونها ليهربوا بها من صعيد الواقع إلى دنيا الخيال والاحلام التي يعيشونها، ويعتقدون أنها من حقائق الحياة، فكل ما يتمثله الصغار ويخطر على بالهم يعتقدونه حقيقة ماثلة، فليس هناك في نظرهم شيء يخرج عن عالم الحقيقة والواقع. وأن كل شيء في نظرهم ممكن وموجود فليس في عالمهم شيء مستحيل.

إن الكبار منا لا يرون فيما يستخدمه الأطفال من مكعبات وألواح سوى وسيلة لقياس الأبعاد والحجوم، وأن اهميتها ودورها بالنسبة لهم لا يخرج عن هذه المهمة، في الوقت الذي يرى فيها الأطفال شيئاً آخر غير هذا، إنهم يريدون أن يسبغوا عليها الواقعية وينفخون فيها الحياة بما يضيفونه عليها من نشاط وحيوية من صنع خيالهم. ومهما كان الذي يريد المعلمون أن يعلموه لأطفالهم. فإن تعلمهم سيكون أسرع وأكثر كفاية إذا منحنا لهم حرية في هذا التعلم. ووفرنا لهم الوقت اللازم لذلك:

إن الأطفال لا يتطرق الىأذهانهم وهم يقومون بأنشطتهم، أنهم يتعلمون وأن هذه الأنشطة هي وسيلة للتعلم،فكل ما يرونه في ذلك أنهم يقومون بما يقوم به الكبار وأنهم قادرون على ذلك. وحين يحين الوقت ويحلّ بهم التعب ويبدو عليهم الملل من كل ما لا معنى له في نظرهم ولا دلالة، يتجه تفكيرهم إلى القيام بما له معنى عندهم، وله أهميته ودلالته، أو الكتابة عن شيء لا يخرج عن دنيا الحقيقة والواقع، مدفوعين في ذلك بفعل ما عندهم من خيال، وما يقدرون على تصوره، ثم يأخذون في تقليد كل ما يقوم به الكبار وبشكل يتسنى فيه لهؤلاء الكبار أن يستدلوا على ماقاموا به وأن يتبينوا ما فيه من خصائص وميزات باعتباره عملاً له دلالته وله

مغزاه، وليس مجرد عمل عشوائي لا معنى له ولا دلالة ، أو مجرد القيام برسم خطوط وأشكال لمجرد اللهو والعبث، ولا يوحي بأي شيء له قيمته ومغزاه، وإنما عمل يعترف به الكبار، ويعيرونه الأهمية والتقدير اللازمين.

وهم يستخدمون خيالهم الجامح وسيلة لفهم العالم من حولهم، وليميزوا بين ما هو حقيقي وواقع وبين ما هو خارج عن الحقيقة والواقع. ثم يأخذون في وضع افتراضات من تصوراتهم، ومحاولة ايجاد الحلول المناسبة في ضوء هذه التصورات، فيسألون؟ ما الذي يمكن أن يحدث فيما لو حدث كذا وكذا؟ وكلما ازدادت خبراتهم وتجاربهم في الخيال، كلما أخذت تترسخ في أذهانهم قوانين الحقيقة وأحكامها، وحين يلعبون في كومة من الرمل يتظاهرون بأنهم يبنون جسراً. أو يقيمون طريقاً أو أي شيء آخر، وبعملهم هذا يخلقون لأنفسهم مشاكل تعترضهم أثناء التنفيذ فيقومون بحلّها، قدر استطاعتهم بشكل مشروع غير خارج عن الأصول المتبعة في حل المشاكل، فإذا واجههم مثلاً حاجز وهم يسيّرون سياراتهم على الرمل هنا أو هناك، فلا يقفزون بها عن هذا الحاجز أو يتخطونه بوسيلة ما، وإنما يلتفون حوله، شأنهم في ذلك شأن السائق الحقيقي لسيارة حقيقية، كما لا يخلقون من أنفسهم شخصاً خيالياً له قوى خارقة يستطيع بها أن يرفع السيارة إلى أعلى لتخطيّ الحواجز التي تعترضه على الطريق، وموجز القول إنهم يقومون بأعمال ومحاولات تزيد من خبرتهم وتجربتهم، وتعمل على توسيع حدودها ونطاقها.

ويلعب الأطفال دور الشريك في كل ما يقومون به، فلا يحتكر أحدهم شيئاً منها دون غيره من زملائه وإنما يكشفه لهم ليأخذوا به، ويتكيفوا معه، ويتعاملوا به، فلا يرفضونه أو يهملونه، ويُفترض كل منهم، كما يُفترض فيهم جميعهم أن يقوم كلٌّ بدوره بشكل جيد ومقبول، كما لو كانوا ممثلين في رواية أو قصة، يعدوّن المسرح كما يشاءون، ويبدأون البداية التي يختارون ، ثم يأخذون في متابعة أحداث القصة أو الرواية، يقوم كلهم بالدور المنوط به حتى نهاية الشوط، وبشكل عادي وطبيعي.

ويستخدم الأطفال ليجعلوا من الواقع حقيقة ماثلة، لها أهميتها، ولها دلالتها ومعناها، كما يشكلون صورة عنها يتخيلونها في أذهانهم ، وتستقر في ذاكرتهم، وإن كان يصعب عليهم ذلك في كثير من الأحيان لقلّة ما لديهم من خبرة وتجربة تساعدهم على الإلمام بما تتطلبه هذه الصورة من أجزاء تتوافق معاً لتشكل منها كلا متكاملاً، فمثلهم في ذلك كمن يحاول أن يحلّ لغزاً أو أحجية بتجميع أجزائها، وليس لديه من هذه الأجزاء الا القليل، فيحاول أن يتمثل الأجزاء الباقية من محض خياله، حتى يسدَّ ما عنده من نقص منها أو عجز فيها، وتكتمل الأجزاء المطلوبة لتكتمل الصورة .. وهذه ممارسات لا يقوم بها الكبار ولا يستمتعون بها، فهم لا يبادرون إلى الحل ما لم يتأكدوا من توافر كل ما يحتاجونه من عناصر الحل أو أدوات اللعبة أو عناصر الصورة أو من توافر معظمها على الأقل، فالأطفال ليست لديهم القدرة على الاحتمال، أو الصبر، حتى تتوافر لهم كل العناصر المطلوبة للعمل ليباشروا فيه، فتراهم يباشرون العمل بغض النظر عن توافر الأدوات المطلوبة، إن كل همهم هو مباشرة العمل وتحريك طاقاتهم فيه، فكل ما يحتاجونه من معلومات وخبرات هو أن يصلوا في مخيلتهم الى مواصفات ونماذج أقرب ما تكون إلى الحقيقة والواقع، وأن يقنعوا أنفسهم أن ما يقومون به الآن هو صحيح.

إن تصوراتهم وتخيلاتهم تنبع من الحقيقة، وتنشأ منها ولها بها علاقة تقوية لتصبح هذه التصورات فيما بعد حقيقة واقعة لها موقعها في عقولهم وأذهانهم، فقد استطاعت فتاة في السادسة من عمرها أن تتعرف على أسرار عالم المال والعملة التي يستخدمها الكبار من خلال الشيكات المرتجعة من البنك إلى أمها، وقد يصل غيرها إلى هذه الأسرار بوسائط أخرى مختلفة.

وفيما يلي تقرير أعدته والدة عن ولدها الذي تعلّم القراءة دون أن يلتحق بالمدرسة في مقاطعة (أريزونا) بالولايات المتحدة، حيث كتبت تقول:

وأخيراً أخذ يرسم صوراً تعبر عن الموضوعات التي يشغف بها ويهتم والمفضّلة لديه، مثل الطائرات المروحية، والغوص في البحر إلى اعماق بعيدة، وأعمال الشرطة

والقناصة، وبعد أن ينهي عملية الرسم كان يطلب مني أن أصغي إليه ليشـرح لي مـا الذي يعنية من هذه الرسوم، وما الذي تدل عليه وكـان يستعمل في ذلـك عبـارات موجزة ومعبرة فيقول مثلاً: الشرطي يمتلك بندقية أو أن في الغواصة أربعة غواصـين، أو أن هذا جناح الطائرة طوله مئة قدم.

وكنت أكتب أنا إجابته هذه وعباراته، كلاً منها تحـت الصـورة الدالـة عليهـا بعد أن أستأذنه في ذلك، وآخذ موافقته عليه، أو أكتبه على ورقة منفصلة، وبعـد أن انتهى أنا من الكتابة كان يلوّن الرسوم بالألوان التي تعجبه ويختارها، ثـم يقـرأ كـل جملة مكتوبة مرات عِدّة.

أما الخطوة التالية فكانت أن يكتب الجملة كل كلمة منفصلة عـن غيرهـا مـن الكلمات على بطاقة طولها (3-5) بوصات ويلون الكلمات باللون نفسه الذي لـوّن به الصورة الدالة عليها وكنت أخلـط البطاقـات ويقـوم هـو بالمقابلـة بـين الكلمـات المدونة على البطاقات، وبين الصور الدالة عليها ليربط بين كل صـورة وبـين الكلمـة الدالة عليها، وقد نسـتخدم الحـرف الأول مـن كلمـة مفتـاح الحـل للنطـق بالكلمـة وقراءتها، كما نستخدم الكلمة الأولى في الجملة مفتـاح الحـل للتعـرف علـى الجملـة بكاملها، وقراءتها. ويربطهما معاً بشكل يظل يذكرها فـلا ينسـاها، أو يخلـط بينهـا وبين كلمة أو جملة سبق له أن عرفها، وأثارت اهتمامه، وتصبح أمراً امتلكه وسـيطر عليه دون شك أو تردد فكل شيء يسهل علينا أن نتعلمـه إذا مـا كـان لـه شـبيه بمـا نحمله ومن نماذج وأشكال في عقولنا وذاكرتنا، وهذا أمر يقوم به الأطفال ويتقنونـه. فهم يربطون خبراتهم وتجاربهم وأفكارهم بما سبق لهـم أن شـكلوا عنـه في عقولهـم ومخيلاتهم من صور وأفكار، وهو أمر يقوم به خيالهم، وهـو وسـيلتهم لذلـك. وهـو أمر لا يمكننا أن نقوم به نحن الكبار بدلاً عنهم مهما أوتينا من ذكاء، وتمتعنا بـه مـن تجربة وخبرة. كما أننا لا نستطيع أن نخطط أو حتى لا نستطيع أن نتوقـع ونتنبـأ بمـا عندهم من خيال، أو نسيطر عليه ونتحكم به، يسير وفق ما نريـده ومـا نشـتهيه، أو نسخره لما فيه مصلحتنا وما نهدف إليه، وكل ما نستطيع أن نقوم بـه هـو أن نوفـق

بين ما في أذهانهم ومخيلاتهم، وبين ما هو في واقعهم وفي حقيقتهم، لنتعرف على ما يحبونه، وما يميلون إليه.

تحدثت أم عن ولدها فقالت: أحضرت له في عيد ميلاده الثاني قطاراً يسير في مسار دائري في الهواء وقد كان مسروراً بذلك وفي عيد ميلاده الذي يليه، اصطحبته في رحلة بالقطار، واشتريت له قطاراً من عشر عربات من البلاستيك كان يلعب به طيلة الوقت أثناء الرحلة. وفي عيد ميلاده التالي اشتريت له قطاراً يسير على مسار دائري وآلة بخارية سوداء, وقد لوّنت عرباته بألوان مختلفة منها الأحمر والأسمر والأصفر والأخضر وهكذا، وقد أحبّه الولد وشغف به، ثم أخذ يفككه إلى أجزائه، كل عربة على حدة يعود بعدهاالى إعادة تشكيله من جديد، وهكذا ، وكنت ألحظه فيما بعد ولشهور عدة يستلقي على الأرض يحدق نظره في القطار وعرباته وهو يتحرك أمامه، وكأنه قد تمثل في مخيلته صورة القطار بعرباته وكل أجزائه وارتسمت في ذاكرته.

وكأنه يعيش مع أحلامه في عالم القطار ودنياه، فكلما أوغل الأطفال وتعمقوا في عالمهم الذي يتخيلونه ويعيشون فيه ويشكلونه من بنات أفكارهم، كلما تعرفوا عليه وتعمق هو في داخل نفوسهم وذواتهم.

والكثير من الناس لا يدركون مدى العلاقة التي تربط بين عالم الطفولة، وعالم النضج والبلوغ، أو بين عواطف الطفولة وأحاسيسها وبين حياتهم وهم كبار بلغوا سن الرشد، فإذا كان ما ترسّخ في أذهانهم منه أو معظمه مما يلفت انتباههم، ويميلون إليه أكثر مما يكرهونه وينفرون منه، كانوا أقدر على ولوج ميدان الحياة والانغماس فيه، وإذا كان أكثر ما أختزنوه في ذاكرتهم يبعث على الألم والرعب، نفروا من هذا العالم، فلم يُقبلوا عليه، أو على الحياة، فيتقوقعون داخل ذواتهم ليعيشوا في دنيا الأحلام التي هي من صُنعهم.

ومن الأهمية بمكان أن لا يغرب عن الأذهان أن ليس في استطاعتنا أن نتحكم بما يتخيله الطفل فيكون رهن مشيئتنا كيف نريده ومتى نريده، وإذا حاولنا

ذلك كان فيه تعريض الطفل لخطر كبير . ومن هنا نستطيع أن نتبين السبب الذي من أجله لا يُقبلون عليه، ويطلبون التغيير والتجديد.

وحين يجلس أحد الكبار يعزف على قيثارة، او بيانو ويطلب منهم أن يقوموا بحركات أثناء العزف تظهرهم وكأنهم أشجار وطيور أو أزهار أو أي شيء آخر تراهم يقومون به، وسرعان ما يقومون بتحريك أيديهم وأرجلهم أو يجوبون أنحاء الغرفة وهم يقفزون أو يرقصون أو يهزون رؤوسهم وأكتافهم بمجرد أن نطلب منهم القيام بدورٍ معين كالطير وهو يرفرف أو الأسماك وهي تسبح، أو الحصان وهو يركض وغير ذلك.

وإذا لم تتوافر لهم فرصة الحركة بحرية في المدرسة، تراهم يستعدون لاقتناص هذه الفرصة والقيام بمختلف أنواع الحركة. وبوحي من خيالهم وتصوراتهم الذاتية الخاصة فيتخيلون أنفسهم بالشكل والصورة التي يريدها منهم الكبار، ويجدون في ذلك متعة كبيرة أن الحافز الأقوى لهم في القيام بذلك هو أنهم يلبون به طموحاتهم ورغباتهم الخاصة، وهو أنهم أصبحوا في نظر أنفسهم كباراً يافعين فصاروا ملوكاً أو ملكات أو آباء أو أمهات أو أطباء أو معلمين أو سائقي سيارات، وإذا حاولنا أن نفرض عليه اتجاهاً معيناً في تصوراتهم وتخيلاتهم، كنا بذلك قد عملنا على إبطال قدرة التخيل عندهم. أو إضعافها إلى حد بعيد مادمنا لم نطلق العنان لخيالهم والحرية لتصوراتهم وفق أهوائهم وما يريدون، وبشكل مفتوح على مصراعيه لا تحدّه حدود ولا تقيّده قيود، وسيكون عندها الدور الذي يقومون به خارجاً عن نطاق ذاتهم، بعيداً عن تجاربهم وخبراتهم في عالمهم الخاص وهو عالم الطفولة بميزاته وخصائصه الفريدة ويصبح غير ذي معنى بالنسبة لهم، بل ويخلو من كل أهمية في نظرهم.

الفصل السابع
حين تعمل العقول

حين تعمل العقول

إحدى الأحاجي التي تناولها الباحثون في الصف الخامس الابتدائي كانت من النوع الهندسي. وهي عبارة عن عدد من القطع البلاستيكية مستطيلة الشكل . رفيعة ومسطحة مطروحة في صندوق بعيد مغمور، وعليك كلاعب أن تعمل على انزلاق هذه القطع من الصندوق دون أن تنقلب على وجهها الآخر أو تقلب الصندوق نفسه لتخرجها منه، وأن تعمل على أن تستقر أكبر القطع على الجانب الآخر من الصندوق مقابل النقطة التي ابتدأت العمل بها. ويقول في ذلك أحدهم:

مع أنني قضيت عدة ساعات في العمل، إلا أنني لم أستطع أن أنجح فيه، وأقوم بما هو مطلوب ومما زاد في ضيقي وإنزعاجي أنني – وكما يبدو لي – كنت قادراً على ان أثبت أن هذه الأحجية مستحيلة ولا يمكن تحقيقها بالرغم من أنني أعرف أن هذا ليس صحيحاً.

بدأت – كما يبدأ معظم الناس – بنقل هذه القطع وتحريكها بأسلوب أعمى غيرواضح الهدف، وفيه الكثير من المغامرة والمخاطرة، لأنني كنت أعمل على نقلها دون هدف واضح، ودون غاية محددة ، و لم يمض وقت طويل حتى ضقت ذرعاً ودون مبرر أصبحت لا أطيق مواصلة العمل أو المضي فيه قدماً بصبر واحتمال.

كانت هناك أنواع متعددة من ا لحركات، وبأساليب متعددة للحركة يمكن استعمالها والتحرك بها حتى نصل إلى الحل المطلوب ولكن دون أن نعيّن زمناً محدداً لإنجازه، ودون أن نتقيد بحركة محددة نحرك بها القطع وننقلها بها.

إن الأمر الذي عليك أن تقوم به لتتوصل إلى الحل المناسب هو أن تترك الفرصة المناسبة للعقل ليتفاعل، وليبحث ويتحرى عن هذا الحل، فتحرك القطع بعناية وتأمل، وتقوم بتحليل كل حركة أو نقلةٍ تتناول بها هذه القطع من حيث مداها وأثرها والنتيجة التي تخلص بها وتنتهي إليها، ومدى أثرها على حركات

القطع الأخرى السابقة واللاحقة ومن هنا تبين أن نقل القطعة الكبرى من قعر الصندوق إلى اعلاه يقتضى القيام بحركات معيّنة، ويجب أن يكون هناك نقطة ما تأخذ القطع المعينة من عندها ترتفع إلى أعلى وتمرّ بالقطعة الكبيرة، تنحدر بعدها إلى الأسفل، إلى قعرالصندوق.

أخذت أحلل الفروض والاحتمالات الممكنة وأُقلّبها وبكل حذر ويقظة فتوصلت إلى الاستنتاج أن هذا أمر قد يحدث إذا ما تحركت القطع حركات محددة، وبأساليب معينة وأخيراً استطعت أن أستنتج انه لا يمكن تحريك هذه القطع بالأساليب التي افترضها ومن هنا أصبحت المشكلة في نظري مستحيلة، غير قابلة للتحقيق والتطبيق.

كانت المشكلة بالنسبة لي أنني كنت أشعر في داخل ذاتي أن لهذه الأحجية حلاً وأنه ليس مستحيلاً، أو غير ممكن، فالشركات التى تتعاطى في مثل هذه الاحجيات لا تقدم اياً منها غير قابل للحل والأسوأ من ذلك الذي يبعث في النفس الشعور بالأسى هو أن بعض الطلبة وجدوا له حلاً ما وكنت أرجو بكل صدق وإخلاص أنهم توصلوا حقاً إلى حلّ، وأنهم كانوا صادقين في قولهم وعملهم، ولكنني لم أستطع أن أقنع نفسي بذلك. و لم يكن هذا هو الإنجاز الذي أريده، أو الأنموذج الذي أسعى إليه.

وفجأة لمحت في خاطري فكرة أن عليّ إذا ما أردت أن أتوصل إلى حلٍ مقنعٍ أن ألجأ للتفكير الجاد المثمر، وليس لمجرد التجربة للوصول إلى حلٍ بطريق الصدفة دون تخطيط أو دون رويّةٍ وتفكير، سيما وأنه ليس لدى وقت أضيعه في مثل هذا النوع من أساليب الحل، فقد كنت أشعر أنني فوق مستوى مثل هذه الحلول.

عدت إلى نفسي مرات عدة عسى أن أجد لي مخرجاً وأعثر على حلّ طارىء يوصلني الىإجابة صحيحة غير أن عقلي – ولكثرة ما قدحت زناده في التفكير – كان يعود بي من حيث أتيت، ومن النقطة التي بدأت منها، وكثيراً ما كنت أحاول أن أطرد من ذهني فكرة استحالة الحل، ولكن دون جدوى.

وقد يلحق الفشل بالإنسان في العثور على حلول لمشـاكله، إذا لم يمنـح نفسـه الوقت الكافي للتحليل والتفكير ووضع الفروض والبدائل واستخلاص الحلول بقلـب آمن مطمئن وثقة لا تتزعزع بالقدرة على ذلك .

من أجل أن يعطي لنفسه الفرصة لتدفق الأفكار وانسيابها دون عوائق تحدّ من تفكيره، أو تبعث عنده التشويش والاضطراب، أو ما يسـمى الخلـط والتهويـش. بمـا يحول دونه ودون التفكير الهادئ المنظم الذي يوصله إلى الحل الصحيح، بعد التعـرف على جوانب المشكلة وأسبابها، وعلاقة كل جانب منهـا بالجـانب الآخـر، وبعـد أن تكون قد اكتملت في ذهنه الصورة الذهبية عنها وتشكلت لديه فكرة شاملة تساعده على الوصول إلى الحل.

ليـس الهـدف هنـا هـو تقديـم أفكـار جديـدة لرجـال التربيـة وعلمـاء النفـس يستيعضون به عما عندهم في هذا الموضوع مـن أفكـار سـابقة، أو أسـاليب معروفـة وانما لإقناع من يُعنى منا بالأطفال ويقـوم على رعـايتهم آبـاء كـانوا أم معلمـين أن يقوموا بواجبهم نحوهم بكل صبر وعزم وثبـات، وأن يتعـدوا عـن تصـور نظريـات للتعامل معهم وإصدار الأحكام عليهم ما لم تكتمل في أذهانهم صورة شـاملة وفكـرة عنهم أقرب للصدق والعقلانية عما هـي عليـه عندهـم، فيحيطـون بطبيعـة الأطفـال وجوهر نفوسهم، وحقيقة كيانهم حتى يصبح التعامل معهم على هذا الأساس وفـق طبيعتهم وظروفهم الخاصة واحترام كيانهم وقدراتهم وفق ماهي عليه، وليس وفق ما يجب أن تكون عليه حسب رأينا نحن الكبار فإذا أردنا لهم أن ينشأوا نشأة صحيحـة سليمة، علينا أن نتمشى معهم وفق هذه الطبيعة، ووفق ما عندهم من ميول وقدرات حتى تزهر هذه القدرات والميول وتثمر، وتعطي نتاجاً على خـير مـا يكـون بالنسبة للأطفال أنفسهم أولاً ولأبائهم ومجتمعهم ثانياً. ومع هذا فيجـب أن لا نّغْفِـلَ أهميـة التحليل والمنطق والاستنتاج واستخدام العقل في حل ما قد يعترضنا مـن مشـاكل في مهمتنا هذه واستخدمنا ذلك كله بالاسلوب المناسب وفي الوقت المناسـب وكذلـك المكان المناسب، فهذه جميعاً وسـائل لهـا أهميتهـا وضرورتهـافي هـذا المجـال الحيـوي

للوصول بنا إلى حلول مناسبة لمشاكلنا، ونفهم ما حولنا بشكل أعمق وأشمل، وتساعدنا في التوصل إلى قرارات حاسمة ومناسبة، كما تساعدنا على حسن التصرف في التعامل مع هذه المشاكل، وإذا لم نستخدم كلاً منها في الزمان والمكان المناسبين أولاً، ونحسن استخدامنا لها ثانياً، عاد علينا كل ذلك بالضرر الوبيل.

وسيكون لها فائدتها حين تتوافر لدينا الأدلة الكافية التي نستند عليها في تعليلنا للأمور، وتفسيرنا لها، ومن ثمّ إعادة صياغتها من جديد، فنتعرف مثلاً على أسباب المشكلة التي أدت إلى ما أدت إليه، فتكون بذلك أقدر على علاجها بشكل ناجع وسيكون لتحليل المشكلة والتعرّف على أسبابها ونتائجها أثره الفاعل في الوصول إلى الحل الصحيح حين نكون قادرين على تحليل الأمور وتحديد الأسباب والنتائج وعزل ما هو غير صالح منها وطرحه جانباً، وبخاصة بالنسبة للبدائل والمتغيرات التي نطرحها لنبني عليها منطقنا وتحليلنا المنطقي والعقلي، فالانسان الفني الماهر يتفقد جميع عناصر الآلة التي بين يديه، واحداً تلو الأخر، ليتعرف على العنصر الذي فيه الخلل، وأدّى بالتالي إلى تعطيل الآلة جميعها، سيما وهو يعرف كل عنصر فيها، ما عمله؟ وكيف يعمل؟ وهكذا الحال بالنسبة للعالم الذي يضع فرضياته، ثم يأخذ في تفحصها الواحدة تلو الأخرى عن طريق التجربة والاختبار ليتعرف نتائج كل منها السلبية والايجابية، وبذلك يتعرف على مدى صحة هذه الفرضية، ومدى أثرها وعملها وبالتالي يجد جراء ذلك الدليل الذي يؤيد صحة هذه الفرضية، أو ذلك الذي يؤيد بطلانها، ومن ثم إحباطها وهدمها، وعندها نستطيع أن نحكم بصحة فرضياتنا ونظرياتنا أو ببطلانها، وستبقى صحيحة ولو إلى حين ما دامت قد تحققت توقعاتنا بحكم التجربة والاختبار، أو حدث عكس ما توقعناه وافترضناه.

حدث أن أبدى بعض الفلكيين ملحوظات تؤيد صحة النظرية النسبية لاينشتاين ، فما كان من امرأة بعد أن عرفت ذلك حتى بادرت إلى تهنئته فقال لها: ايتها السيدة، إن آلاف التجارب لا يمكن أن تثبت صحة نظريتي في الوقت الذي تستطيع فيه تجربة واحده أن تدحضها، وتثبت بطلانها.

وعليه، علينا نحن بدورنا أن نشك دائماً في صحة نظرياتنا، وما توصلنا إليه مهما كان عدد الحقائق التي تؤيد هذه النظريات، وتثبت صحة ما استنتجناه وتوصلنا إليه: ونكون في ذلك دائماً على حذر.

وإذا كان هناك ما يثبت جدوى ما نقوم به من تحليل واستنتاج في مكان ما، أو في زمن من الأزمنة، أو في ظل ظروف معينة، فلا يشترط أن يحدث ذلك في ظل ظروف أخرى، أو في أمكنة معينة، وفي أزمنة أخرى.

وإذا كانت التجربة التي نود مراقبتها وملاحظتها لا تتمشّي وفق نظام ثابت أو نموذج معين أو كانت غريبة الأشكال والأطوار لا نستطيع إدراجها وفق نظام معين، أو كانت من النوع الذي لا تستطيع أن تتعرف على المتغيرات التي تؤثر عليها وتخضع لها، فالأوْلى بنا في مثل هذه الحالات أن لا نخوض غمارها، أو نقحم أنفسنا بشأنها، إذ من غير الحكمة والعدالة أن نقوم بالتفكير في أمر ما كعالمٍ قابعٍ في مختبر، أو كأحد رجال الأمن فحسب.

علينا كرجال تربية أن لا نستخدم عقولنا بالأسلوب نفسه الذي يستخدمه العلماء وإنما بأخرى تختلف عنها فنتخلّص مسبّقاً من كل ما هو مطبوع في أذهاننا، وتتخلص من الرواسب التي تجول في عقولنا، ومن الشوائب التى قد تعكر علينا صفو تفكيرنا، فنقدم على التفكير فيما حولنا وما يتعلق بمهمتنا كمربين ومعلمين بقلوب مفتوحة وعقول صافية نقية، نجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والبيانات عن الحالة التي نحن بصددها وأن نترقب بكل صبر وإحتمال، حتى تصفو أذهاننا ونخلص في تفكيرنا إلى ما نحن بصدده، ولا شيء غيره قد يخلط الأمر علينا وعلى تفكيرنا، علينا أن نفكر كما لو كنا أطفالاً صغاراً. وقد يكون من المجدي في هذا المجال أن نتطرق إلى المواقف التالية التي اضطرت إحدى المعلمات أن تفكر فيها كالأطفال وفي ذلك تقول:

اصطحبني أحد الأصدقاء في أحد ايام الصيف الدافئة في إحدى المدارس المهنية، حيث أبصرتُ وللمرة الأولى إحدى آلات النسيج اليدوية عرضتها المعلمة في ممرٍ خشبي يطل على البحر ويبدو أنها كانت تعدها لأعمال النسيج.

تحلّق أصدقـائي مـن حـولي وأخـذوا يشـرحون لي ماكـانت تقـوم بـه المعلمـة وتخطط له، وأنا أستمع إليهم بأذن صاغية، وبعد فترة من الوقت أصابني بعض القلق. فنظرت إلى الآلة بعض الوقت ولما تأملتها وجدتها ألة مفتوحة يسـتطيع النـاظر إليهـا أن يرى وبوضوح كل جزء من أجزائها. وبعد شيء من التأمل وتدقيق النظـر تبيّـن لي أنه كان من الواجب عليّ أن أكوّن لديّ صورة أو فكرة عن هذه الألـة، وطبيعـة عملها ولكنني لم أستطع ذلك، فقد بدا عليّ أنني لست بأكثر من أجـزاء محطمـة قـد تناثرت هنا وهناك بشكل يسوده الغموض والاضطراب دون أن يكون لهذه الأجـزاء كلها اي معنى أو مدلـول لـه اهميتـه، ودون أن استطيع التفكـير بالأسـلوب الـذي أستطيع به أن أجمع شتات هذه الأجزاء المتناثرة في كلٍ واحدٍ له مدلوله ومعناه، كـم أنني لم أستطع حتىان أجد نقطة البداية لأعرف من أين أبدأ وكيف أبدأ.

وفي مثل هذه الحالة من الإحبـاط يجـد المـرء نفسـه بحاجـة إلى اتخـاذ موقـف دفاعي، وهو الموقف الذي بدأت أشعر به, وأُحسّه داخـل ذاتـي. ونتيجـة لمحـاولتي الحصول علىشيء لا أقدر عليه، أخذ عقلي يتحـول عنـه ويتصـرف عـن التفكـير فيه، وإلى غير رجعة. وقد يقول المرء لنفسه في مثل هـذه الحالـة : تُـرى مـا الـذي نعنيه عادة بآلة الغزل، في حالة من الأحوال، وبشكل مـن الأشـكال؟ ومـن الـذي يعنيه أمرها؟

نحن عادة ما نلجأ للتفكير في أمرٍ هو في متناول أيدينا، نستطيع الحصول عليـه وامتلاكه, والإمساك بزمام أموره، نقدر أن نفهمه، وأن نستوعبه، ولكن ما دمنا قـد تعلمنا هذه الاستراتيجية في التفكير، استراتيجية تقـوم علـى الخـوف، واتخـاذ موقـف الدفاع، وأخذِ الحيطة والحذر في كل خطوة نخطوها في هذا السبيل فلم أسمح لنفسـي أن أسير على هذه الخطى, وأن أتبع هذا المنوال، وإنما رجعت إلى نفسي وقلت لهـا : إبدئـي العمـل واخطـي الخطـوة الأولى، وواصلـي العمـل كطفـل صغـير، وعندهـا تفحصت آلة الغزل بعناية أكبر، وأخذت أطرح على نفسي أسئلة ذكية، فيها الشيء الكثير من الحذق والكياسة، مثل: لماذا وُجدت هذه الآلة؟ وما الذي تقـوم بـه؟ وإلى

اي هدف يوصلنا هذا؟ ولكن دون فائدة تُذكر، وبقيت على ذلك وكان الأمر سرٌ غامض وسيبقى كذلك إلى الأبد.

ازدادت عندي حدّة القلق، ولكن في هذه المرة مع شيء قليل من الخجل من نفسي، وما وصلتْ إليه حالتي، لأنني لم أستطع أن أعمل إزاء هذه المشكلة اي عمل له قيمته أولاً، ولأنني كنت أشعر في داخلي بأنني شخص ذكي لـه القدرة للوصول الى شيء له أهميته وله معناه ثانياً، وقد أصابني الضيق والانزعاج شأني في ذلك شأن ما يصيب الطلبة في المدرسة جرّاء الخوف، خشية أن لا أكون قادراً على أن أتعايش مع الفكرة الذاتية التي أحملها عن نفسي وعن قدراتي الذاتية، وبخاصة أن كل من حولي عرف كيف تعمل هذه الآلة ، كما يعرف أنني أنا أجهل ذلك ولا أعرفه، في الوقت الذي يعترفون فيه بما عندي من ذكاء وقدرات فاعلة، الأمر الذي زاد من تعجبهم واستغرابهم من حالة العجز التي وصلت إليها في هذا الأمر في الوقت الذي يقوم به شخص ذو قدرات عادية.

ومما زاد الأمر سوءاً أنهم كانوا يحاولون بكل جدية واهتمام أن يشرحوا لي كيف تعمل هذه الآلة وكأنهم في ذلك مهرة فنيّون، وأنا شخص ساذج بسيط ، واستمروا في ذلك حتى بدا عليهم الضجر والسأم ولحقهم اليأس من إمكان تجاوبي معهم بشكل إيجابي فاعل، فليس هناك ماهو أدعى إلى اليأس والإحباط من أن يَجِدَّ الواحد منّا في شرح أمرٍ ما والعمل على إيضاحه لشخص يبدو أنه لم يُفِدْ من ذلك و لم يصل إليه رغم ما يبذله معه من جهد واجتهاد، وبهذه الحالة النفسية المتدنية أخذ أصدقائي يهوّنون الأمر عليّ وأن لا أحمّله أكثر مما يحتمل، وإنما نأخذه بكل بساطة ودون تعقيد أو مبالغة، وبعد فترة من الزمن قلت لهم بلهجة تنمّ عن الحدة نوعاً ما، أرجو أن تكفّوا عن هذا الحديث، وأرجو أن تدعوني وشأني - وأخيراً تذكرت ما عرفته بشأن التعلّم، كن كالطفل في تعلّمك، لا تحاول أن تحلل وأن تستنتج وأن تضع الفروض والحلول،وإنما اكتفِ بالتمعّن والتمحص، واحفظه في سرّك، وأغمض عينيك عما يراه غيرك، وأقفل عقلك عمّا يتحدث به الآخرون. وهكذا فعلتُ.

ولقد لفت نظري أمورٌ أخرى كثيرة، أهمها الأواني الخزفية وصنع الخزف، والمراوح الزجاجية، فقد أثارت اهتمامي بعد أن قلبت فيها النظر، وأثناء عودتي للبيت حدث ما لم أكن أتوقعه فقد بدأت فكرة آلة الغزل تطل على خاطري من جديد، ودون سابق إنذار، فقد سبق لي أن طرحتها جانباً، وأخذت أفكر في شيء آخر غيرها استحوذ على تفكيري، ولكن ودون سبب ما ظاهر، بدأ يتمثل في خاطري أحد أجزاء هذه الآلة في دائرة الوعي عندي، وبأسلوب خارج عن اللفظ والكلام استطعت أن أقف على حقيقة هذا الجزء، فأتعرف عليه، على نوعه وما هيته، ولماذا وُجد ؟ وما وظيفته في الآلة وما دوره فيها؟ ولو قدّر لي أن أعيد تركيب الالة. وبحوزتي هذا الجزء منها الذي خطر على بالي لعرفت مكانه فيها، أين أضعه؟ وكيف أقوم بذلك؟ وبكل ثقة واطمئنان؟

لو كان قد توافر لدي شيء من هذا الإحساس الذاتي بأن شيئاً ما من هذا القبيل سيحدث في الجزء غير الواعي من الدماغ لما كنت عندها بحاجة إلى أن أنظر إلى العملية بصعوبة ومشقّة، أو أن أكدّ ذهني في التفكير والتمعّن، لدرجة يمنع تدفق الأفكار وانسيابها في ذهني.

ولم يكن كذلك لدي أسلوب يتضح لي فيه إلى اي مدى سيمضي هذا الحسّ الذاتي معي وإلى اي حدّ، وحين تبدّى لي هذا الجزء من آلة الغزل وظهر في منطقة الوعي، لم يكن يخطر على بالي أن الأقسام الأخرى من هذه الآلة ستطرق خاطري وبالأسلوب نفسه وأنها ستبدو في منطقة الوعي ظاهرة جليه، شأنها شأن الجزء الأول من الآلة، ومع هذا كان هو ما حدث بالفعل، فقد طرق بعضها سمعي وعقلي أثناء رحلة العودة للبيت، وبعضها في البقية الباقية من ذلك اليوم أو في اليوم الذي يليه، وفي نهاية الأمر تشكلت في ذهني صورة عن آلة الغزل من نفسها بنفسها، ولو قدّر لي أن أعيد تركيب الآلة من جديد لكان في مقدوري ذلك، لأن كل جزء منها كان واضحاً في ذهني، كما عاد إليَّ ما سبق أن شرحه لي أصدقائي عنها وعن أجزائها في بداية الأمر وأصبحت لدي القدرة على فهم ما قالوه وما كانوا يعنونه.

إن لعملية الشرح والتوضيح عند المعلمين أهميتها الكبيرة في توضيح ما يريدونه للطلبة، وفي مساعدتهم على فهم ما يشرحونه لهم واستيعابهم له، كما نعتقد أن بإمكاننا أن نلتقط ونشكل صورة عن شيءٍ ما تشكّل في أذهاننا بفعل الخبرة والتجربة، وبفعل ألفتنا للأشياء. واعتيادنا عليها، وتحويل هذه الصورة إلى سلسلة من الكلمات نوصلها بها وننقلها إلى عقول الآخرين.

إن كثرة الشرح والتوضيح له أثره وفاعليته إذا تمَّ بأسلوب جيد، وكان بين الطرفين: الشارح والمصغي، أي المرسل والمستقبل تواصل فكريٌّ، وبينهما تجارب وخبرات مشتركة وهي لا تؤدي في كثير من الأحيان إلى فهم حقيقي للمادة المشروحة، أو إلى زيادة استيعابها والقدرة على توظيفها، وقد يعود على الطلبة بآثار عكسية حيث يعمل على تقليل الفهم والاستيعاب عندهم لأنهم في هذه الحالة سيبقون طيلة الوقت مستقبلين لا مرسلين، فلا يُعملون عقولهم فيها، أو يُجهدون أنفسهم في استيعابها، وقد يحول دونهم ودون أخذ صورة شاملة وواضحة عن الموضوع،وإنما بدلاً من ذلك تتشكل لديهم صورة مضللة ومربكة.

ضمّني ذات يوم اجتماع في المساء مع نفرٍ من المعلمين الذين لهم اهتمام خاص بتدريس الرياضيات للصفوف الابتدائية الأولى ويجدون متعتهم في ذلك وقد قضينا معظم الوقت في الحديث عما يجرى داخل الصف، اذا ما كانوا يفكرون القيام به في داخله، وحين أشرف الاجتماع على نهايته بادرنا أحد الضيوف التربويين بقوله إنه بالرغم من أن معظم ما طوّره من مواد دراسية هي: الحساب والجبر، الا أن مادة الهندسة التي كانت تستهويه بالفعل، والتي ليست من النوع التقليدي الذي اعتدنا أن نعلمه وأن نتعلّمه في المدرسة، وإنما متنوع جديد، متطور ومتقدم. انه موضوع دخيل على موضوع الهندسة ولما سألته عن فرع الرياضيات الذي استهواه ، وأقبل عليه أكثر من غيره من فروع الرياضيات الأخرى فأجاب: البساطة والجمال في النظريات الهندسية، ثم سألته: أعطني مثلاً على ذلك؟ ويبدو أن سؤالي هذا له كان خطأً فادحاً ارتكبته بحقه، ووقعت فيه، فقد برقت عيناه بحماسة بالغة، فأجاب: حين

يتقاطع قطر المربع أو المستطيل، فان كلا منهما ينصف الآخر.

وحين تبين له أنني أنظر إليه نظرة تفحص وإمعان، أخذ يعد العُدّة للبرهنة على ذلك، فما كان مني الا أن رفعت يدي وقد علتني ابتسامة خفيفة، وقلت: لحظة من فضلك لم يسبق لي أن سمعت بمثل هذا من قبل، وعندها بدأ يتعامل معي ويحاورني كمدرس، فأخذ يشرح لي ما قاله، ويبذل في ذلك قصارى جهده وبشكل مستفيض وبخاصة كلما نَظَرَ إلي، وبدا له أنني لم أستوعب ما قاله، و لم أفهم ما يقصده، شأنه معي شأن المعلمين الآخرين الذين يسهبون في الشرح والتوضيح كلما بدا لهم أن طلبتهم لم يستوعبوا فهم المطلوب من الدرس.

فما كان منه بعد ذلك الا أن فتح ساعديه، وأخذ يلوِّح بهما في الغرفة وهو يقول: المسألة في واقعها في غاية البساطة، وأخذ يشكل من حركات يديه، تشكيلة واسعة من الأشكال المنوعة، لقد استولى عليّ الذهول وأصابتني الحيرة ولكن بشكل مرعب ومخيف.

كان في الواقع معلماً قديراً ومتميزاً: فقد قضى مع الأطفال سنوات عديدة يحاول جهده اكتشاف أساليب عديدة يكسبهم عن طريقها الخبرة والتجربة، ويحاول أن يقوم بنفسه ، بيديه وبأم عينيه ما بين فروع علم الرياضيات وأقسامه من علاقة، والرابط الذي يربط بين هذه الفروع بعضها ببعض، لقد كانت ثقته بنفسه قوية، وايمانه بالقدرة على الشرح والايضاح وتسهيل الفهم على الطلبة ما يعتبره قوة سحرية تفعل في عقولهم فعل السحر لدرجة اعتقد معها، أنهم بقليل من الكلمات وببعض حركات اليدين قادر على أن يُدخل في روْع الطلبة أنّهم قادرون على أن يتعلموا اي فرع من فروع الرياضيات، وأنهم قادرون على فهمه واستيعابه، بل والاستمتاع به والإقبال عليه، مهما كان في نظرهم صعباً ومعقداً.

لقد سبق لجيروم برنر (*Jerome Bruer*) أن قال : هناك شيء واحد فقط هو الذي يجري في المدرسة، ويحصل فيها .

إن ما تقوم به ونعمله هو أننا نُدخل في روع الأطفال أنهم لا يعرفون شيئاً، وليست لديهم القدرة على القيام بأي عمل وإنجازه قبل أن يلتحقوا بالمدرسة حتى أصبح هذا القول أحد معتقداتهم التي يؤمنون بها، باعتبارها قاعدة لا تحتمل الجدل أو النقاش، ويعزز هذا الرأي ماورد على لسان (*George Von Hilsheemen*) مقال بعنوان *Prosp ectives of the green valley school* : -

أشرفت إحدى معلمات الفن على تجربة في صفها: ولما دخل الأطفال غرفة الصف، وجدوا على كل مقعد ورقة مرسوماً عليها صورة مروحة ورقية، أمسكت المعلمة مروحة مطوية وسألت: هل تعرفون ما هذه؟ فأجابوا بالإيجاب ،فسألتهم: هل تستطيعون عمل واحدة مثلها؟ فأجابوا: نعم ، نعم.

وبسرعة مذهلة صنع كل منهم مروحة صغيرة. حاولت المعلمة أن يقوموا بصنع المروحة بموجب تعليمات مكتوبة، ترشدهم إلى عملهم خطوة خطوة ، ومن أجل ذلك. أخذت تقرأ لهم ببطء وبلهجة تنمّ عن المضمون، وتوحي بالمعنى المقصود، فقد كانت التعليمات لعمل المروحة مصوغة بشكل جيد، وبما يتناسب مع مستوى طلبة الصف وهو الخامس، وبعد أن انتهت من القراءة طلبت من الطلبة أن يقوم كل منهم بصنع مروحة أخرى جديدة بموجب التعليمات التي قرأتها لهم، فلم يستطع أحد منهم ذلك ، مما أضطر المعلمة إلى أن تجلس عند كل مقعد، محاولةً أن يعود الطلبة إلى عمل المروحة بالطريقة الأولى السابقة التي عملوا بموجبها .

ولما عادوا إلى الطريقة السابقة لم يستطيعوا ذلك أيضاً، فأصبحوا بذلك كالغراب الذي فشل في تقليد العصفور في مشيته، ولما فشل في ذلك وحاول أن يرجع إلى أسلوبه الأول في المشي، لم يستطع ذلك .

وهناك العديد من مثل هذه التجارب في علم النفس التربوي، إلا أن قلّة من المدارس- ولسوء الحظ - وقلة من المعلمين من يأخذ مثل هذه التجارب مأخذ الجد والاهتمام.

إن مثل هذه القصص تثير الغضب في نفوس المدافعين عن مثل هذا الجهاز المدرسي السائد في معظم المدارس والمؤيدين للسياسة التربوية والأسلوب التربوي الذي يتمشون به، في تعليمهم الطلبة وتربيتهم، وحجتهم في ذلك أن المعرفة البشرية معرفة مختزنه، تتمثل على شكل رموز، وتنتقل للآخرين عن طريق هذه الرموز ، وعلينا أن نعلّم الأطفال كيف يستعلمون هذه الرموز وكيف يفيدون منها، والسبيل الوحيد الذي يمكن الأطفال من إدراك مدلول هذه الرموز ومعناها هو أن نحوِّل الرموز التي نسمعها من الآخرين إلى كلمات ملفوظة لها معنى ومدلول وتدل على شيء حقيقي حاضر في الذهن، وماثلٍ في الأحاسيس. وعليهم أن يحوّلوا هذه الدلالات الرمزية إلى أخرى معنوية وحسيه، وأن يحوّلوا كذلك الدلالات المعنوية والحسِّيَّة إلى أخرى رمزية للتعبير عن هذه الدلالات.

علينا أن نبدأ أولاً بالمحسوسات مما يراه الأطفال، وما يقومون به، ويعرفونه، ثم يعبرون عما رأوه وقاموا به أو أحسّوه بالحديث أولاً ثم بالكتابة ثانياً، وذلك قبل أن نكثر لهم من الحديث عن أشياء لا يعرفونها، ولا يتفهمونها، وهكذا.

علينا أولاً أن نكلف الأطفال بأن يقوموا بشرح الطريقة التي يعملون بها المروحة الورقية بأنفسهم ودون استخدام الوسائل الرمزية في ذلك، وإنما كما لو كانوا يتحدثون من خلال الهاتف مثلاً، فكثيراً ما كنت أطلب من طلبتي أن يتحدثوا مع بعضهم عبر الهاتف لتوضيح الفرق مثلاً بين اليمين واليسار لشخص يتكلم الانجليزية، و لم يسبق له أن عرف هذه الكلمات، فيجدون في ذلك إثارة ومتعة يفيدون منها.

أما في المدرسة فأكثر ما نقوم به ونعلمه للأطفال ومنذ بداية عهدهم بالمدرسة والتعليم فهو عبارة عن عبارات ورموز لا معنى لها عندهم وليس لهم بها سابق عهد أو معرفة ونحن بدورنا نحاول جاهدين وعن طريق الشرح والايضاح أن نشكل لها في أذهانهم معنىً وتصبح عندهم ذات دلالة ،إننا في أسلوبنا هذا لا نخرج بالطلبة الا بأحد أمرين: الأول أن جميع الرموز التي نعلمها لهم (حروفاً وكلمات) وأرقاماً

وأعداداً هي أشياء لا معنى له عندهم ولا دلالة أو بالتالي أن نقنعهم انهم أغبياء ما داموا لا يستطيعون تشكيل اي معنى لها في أذهانهم.

إن تحويل ما عندنا من حقائق وأفكار إلى رموز (أرقام وأعداد وحروف وكلمات) لتكون وسيلة للتعبير عنها، ونقلها إلى الآخرين، وكذلك إعادة هذه الرموز إلى أذهاننا لتتمثل فيها إلى حقائق وأفكار لا تعدو في ظاهرها أن تكون عملية خداع ومخاتلة.

وقد يصل الطفل إلى استنتاج يفترض فيه أنني والآلة سيان، ما دمت أنا أقوم بالعمل الذي تقوم به الآلة كما توصلت إلى حقيقة تقول إن الآلة في نظري أشبه ماتكون برجل غبي، ما دامت تعمل كما نريد وتستمر في عملها بغض النظر عما ستكون عليه نتائج هذا العمل.

ومن هنا وحين كان يريدني هذا الطفل أن أخرج من الباب، فقد يعطيني إشارة تدل على أن أتجه إلى اليمين، وهو يتوقع أنني بهذه الإشارة قد فهمت إشارته وقمت بما يريده، وقد لا أفهم معنى إشاراته، وما يقصده منها، فقد أقوم فقط بما يطلبه مني بوساطة الكلام وليس بطريق الإشارة ، ما لم يكن حاذقاً في اختيار الإشارة التي يستخدمها بحيث تؤدي المعنى المطلوب، وتقود إلى الهدف المقصود منها، وقد يصدر إشارات تدل على الاتجاهات التي عليّ أن أتحرك بها، ولكنه قد لا يكون قادراً على إصدار إشارة لي تدل أن عليّ أن أتوقف مثلاً عن العمل، أو أن ما قمت به من عمل هو كافٍ ولا داعي للمزيد.

ورد في كتاب *How children Learn* لمؤلفه *John Holt* ص *180* عن كتاب *Mind - Storms* لمؤلفه *Symour Papent* ما يلي :

يبدو أن الأطفال – وبحكم فطرتهم – متعلمون موهوبون، يمتلكون كمية كبيرة من المعرفة قبل أن يلتحقوا بالمدرسة (بأسلوب بياجيه للتعليم *Plagetian Learning*) أو أسلوب (تعلّم دون معلم)، وعليهم أن يتعلموا أنهم سيجابهون مشاكل في التعلّم بشكل عام، وفي الرياضيات بشكل خاص.

إن مسارنا التربوي لا يوفر سوى مصادر قليلة لمن يدرس الرياضيات تهدف إلى أن يكون لما يتعلمه الطلبة منهاشيئاً معقولاً يلمسون أثره عليهم، وله أهميته وقيمته في حياتهم العملية، ونيتجة لذلك يجد الطلبة أنفسهم مضطرين وملزمين ليتعلموا الرياضيات بأسلوب سيء، وهو أسلوب الحفظ عن ظهر قلب ودون فهم. وهو أسلوب يتعامل مع المادة الدراسية وكأنها شيء لا أهمية له، قد فقد معناه ولا دلالة له، إنه أسلوب يقوم على تفكيك المادة وفصل أجزائها بعضها عن بعض، وكأن لا رابطة بينها ولا علاقة تجمعها معاً وتوحدّ بينها، وتكون مما له أثره في حياة الطالب والمجتمع.

تتشكل عند الطفل قبل أن يلتحق بالمدرسة صورة عن العالم من حوله وفكرة خاصة به يحملها عنه. ولكنه يعدل عن هذه الفكرة حين يصل سن النضج والبلوغ فيسير على هدى ما يتصوره الكبار عن هذا العالم، والفكرة التي يحملونها عنه، وبذلك يقترب في نظرته له وفكرته عنه من وجهة نظر هؤلاء الكبار.

إننا لا ننطلق في تعليمنا الأطفال من نقطة بداية صحيحة سليمة؛ ننتقل منها إلى نقطة أخرى أكثر تقدماً، وإنما ننطلق معهم من بدايات خاطئة ونسير معهم في ذلك بمسارات خاطئة تؤدي بهم في النهاية إلى تشكيل صور وأفكار خاطئة عما يتعلمونه وعن مدى أهميته لهم في حياتهم العملية وعلى صعيد الواقع وبشكل يفوق أثر ما يتعلمونه من نظريات صائبة.

وهذه ظاهرة تبدو بشكل واضح حين يتعلم الأطفال كيف يتكلمون، ثم فيما بعد حين يتعلمون كيف يقرأون ويكتبون. وقد تبدو كذلك في تعلمهم الرياضيات وبخاصة إذا لم نأخذ هذه الأخطاء مأخذ الجد، ولم نولها الأهمية اللازمة فلم نعمل على تصحيحها وتصويبها، معتمدين في ذلك على أن سبب هذه الأخطاء هو ما عند الأطفال من جهل وغباء، وأنها أخطاء عرضية غير مقصودة، ستختفي وتزول بمرور الوقت كلما تقدم الأطفال في دراستهم وفي أعمارهم، بدلاً من النظر إليها

كنتائج منطقية تنجم عن سوء الفهم، أو لعدم توافر المعطيات المطلوبة للحل الصحيح الصائب، وتصبح فكرته عن كل منها صحيحة كذلك:

ولعل أكبر الخطر من تصوراتنا الخاطئة التي تتشكل في أذهاننا أننا لا نعرف كيف نتخلص عنها، وكيف نبعدها عن الأذهان وبخاصة حين لا تكون بحاجة إليها، إذ علينا أن نستخدم عقولنا إذا ما حالت هذه التصورات الخاطئة بيننا وبين الوصول إلى الحقيقة بشكل ثابت وواضح وأن نعمل على طردها من أذهاننا حين نفكر، حتى لا تعكر صفو تفكيرنا، فلا تلقي بنا في مهاوي اليأس والقنوط أو في حبائل الشك والارتياب. وحتى لا نرتبك فلا نستطيع أن نفرق بين الخطأ والصواب وبخاصة إذا كان وجه الشبه كبيراً بين الطرفين، كما هو الحال في كتابة الكلمات مثلاً التي يتكرر فيها أكثر من حرف واحد، فقد لا يستطيع الطالب الوصول إلى رأي ثابت وأكيد يطمئن إلى صوابه وايها الصحيح، هل هو - بنا ام بني، ومثل: رجلٌ ورَجُلن ومثل: كتاب وكتابن) ومثل: (بنات وبناة) ومثل: (لهُ ولهو) أو مثل: (جاءوا وجاؤوا) أو مثل العددين: (7 و 8) وهكذا.

وقد يكون هناك صعوبة بالغة في التفريق بين لعبة كرة القدم مثلاً، ولعبة (الروجبي) للتشابه الكبير بين اللعبتين، ما لم يكن لدينا صورة ذهنية واضحة عن كل منهما نستطيع بها التمييز بينهما ولا فرق في ذلك بين موقف الكبار وموقف الصغار في العجز المتمثل بعدم التفريق بينهما، حتى ولو حاول الاهتداء لذلك عن طريق طرح أسئلة تتعلق باللعبة. ليرى أي هذه الاجابات تنطبق على لعبة منها، دون الأخرى، ليصل من خلال ذلك إلى قرار حاسم، وإجابة شافية يعتمد عليها. ولكنه قلّ أن يصل في هذه الحالة إلى راي مرجّح ما دامت ليست لديه قاعدة معلوماتية ونقدية راجعة تساعده على ذلك أولاً، وللتشابه الكبير في مظاهر اللعبتين وقوانينهما ثانياً، الأمر الذي يستدعي في مثل هذه الحالة، الانصراف عن التفكير الجاد في الأمر، وإشغاله في مجال آخر بعقل حرّ طليق، كما يعمل الأطفال حين يفكرون، ودون أن يتقيدوا في ذلك باية معلومات أو أفكار سابقة عما يفكرون به.

وملخص القول أن الأسلوب الطبيعي الذي يتعلم به الصغار يتمثل فيما يلي:
إن الصغير يميل للمعرفة ويحب الاستطلاع، ويريد أن يكون لكل ما يراه وما يسمعه، وما يحسّه، معنى عنده، وله أثره في نفسه، وأن تكون لديه القدرة والكفاية، للسيطرة على ذاته، والتحكمّ في بيئته،وأن يكون هو صاحب الكلمة الأولى في ذلك كله، وأن يمارس ما يمارسه غيره ويقوم به، إنه شخص متفتح له إدراكه الخاص، وتصوراته الخاصة، وقادر علىان يتخيل، وأن يتصور، ولا يعيش في جو مغلق، بعيد عن عالمه العجيب الذي يعيش فيه، وعن هذا الكون المعقد المضطرب الذي يحيط به، إنه يلاحظ هذا العالم من حوله، ويحاول أن يحتويه، ويعرف كل ما فيه بكل جدية ونشاط، بل وبكل ما له علاقة به، وما يجرى حوله، كما يحبّ التجربة ويقوم بها ويكسب منها معرفة وخبرة، وأن يتعرف حقيقة ما يدركه بحواسه، أو بفطرته وتأملاته، وبكل وسيلة ممكنه تتوافر له، وهو شخص جرىء لا يخاف الخطأ، ولا يخشى الوقوع فيه، ومع هذا فهو صبور قادر على الاحتمال وإن كان عنده شيء من الشك والريبة فيما بين يديه، وما يتوصل إليه، وقدر معتدل من الفوضى والجهل والاضطراب.

إنه لا يستعجل الأمور، ونتائجها أو يحاول الحصول على كل معرفة جديدة بشكل آني، لا مجال فيه للتمهل والانتظار. فهو قادر على أن يتريث في ذلك، ولديه قدرة الاحتمال عليه، حتى تسير الأمور على طبيعتها، ويحصل على ما يريد ولو كان ذلك بشكل بطيء، وهذا هو ما يحدث في العادة.

وقد نضيف إلى ما سبق شيئاً هاماً، وهو أن الصغار حين يبلغون الثامنة من أعمارهم يتطلعون إلى أن يكونوا جزءاً من عالم الكبار المحيط بهم، وأن يتعلموا كل ما يدور فيه، إنهم يريدون أن يكونوا مهرة حاذقين، قادرين على أن يعملوا وأن يقوموا بما نقوم به نحن الكبار، وبالكفاية نفسها.

إنهم يريدون أن يتحدثوا كما يتحدث الكبار، وأن يتكلموا كما يتكلمون، وأن يعبروا عن أفكارهم وأحاسيسهم دون عوائق أو عقبات يضعها الكبار في

طريقهم، ويحدّون بها من حيرتهم، فلا يقومون بما يشتهون ويريدون، وبهذا الإحساس الذي ينتابهم، تراهم يتكلمون ويتحدثون، بل ويتصرفون حتى قبل أن يفقهوا بشكل صحيح الكلمات التي تعلموها، أو يدركوا حقيقة مدلولها ومعناها، وحتى قبل أن تتشكل لديهم الثروة اللغوية اللازمة التي تتيح لهم التعبير عن أفكارهم وأحاسيسهم بشكل وافٍ، والتي إذا ما توافرت لهم كانوا أقدر على التعبير عما يدور بخلدهم وعقولهم أو ما تنطق به حواسهم، بطلاقة وحرية، وبأسلوب واضح جليّ.

وهم حين يتعلمون الحروف وأشكالها، وتهجئة الكلمات وكتابتها، لا يتعلمونها من أجل إتقان الكتابة والإملأ فحسب، بقدر ما هو من أجل أن يقرأ لهم الآخرون ما كتبوه.

إن من الخطأ الفادح أن ندعو الى أن يتعلم الأطفال أولاً رموزاً كالحروف والكلمات والأرقام لا يلمسون لها فائدة عاجلة. ولا تمثل في خاطرهم اي معنى او دلالة، علىأمل ضعيف بأنهم سيجنون ثمارها، والافادة من بعضها في وقت آجل فيما بعد، فهم في واقعهم يرغبون أن يقوموا بعمل يرون ثمرته وفائدته في وقت عاجل يلمسون أثرها بشكل واقعي، ففي هذا ما يشكل لهم حافزاً يدفعهم للأمام، والإقبال على العمل كما يمدهم بالطاقة اللازمة لتلبية ما عندهم من حب الاستطلاع، وبالمواظبة علىمواصلة العمل. وعلى الصبر والاحتمال أثناء القيام به.

إن أكثر ما يتعلمه الأطفال يأتي على طفرات، وعلى تفجرات حماسية وعاطفية، باستثناء المهارات الجسمية والعقلية، التي لا يمكن تعلمها بأسلوب آخر غير الذي تتم به، إذ نادراً ما يتعلم الأطفال علىأسلوب ثابت ونمط معين، كما هو حاصل الآن في المدارس، إذ من المرجح أن لا يكون حبهم للاستطلاع أمراً ثابتاً، فَهُم ولفترة من الوقت يبدون اهتماماً خاصاً بأمرٍ ما، فيقرأون ويكتبون ويتحدثون. ويطرحون أسئلة عنه، ولكنهم في نهاية المطاف يُسقطون هذا الاهتمام من حسابهم، ليتحولوا عنه الىشيء آخر مختلف عنه تماماً، حتى ولو كان ذلك لفترة من الوقت، فلا يَبدون

تجاهه اي اهتمام من اي نوع كان، وفي هذا ما يفيدنا في التعرف على الوقت اللازم لهم ليتعرفوا على موضوع ما، يفهمونه ويستوعبونه، ليكون كل ذلك في الوقت الذي يبدون فيه اهتمامهم به، وانتباههم إليه، قبل أن يفقدوا هذا الاهتمام به وينصرفوا إلى شيء غيره، كما يدل على أنهم بحاجة إلى أن يتعرفوا على ما في بيئتهم، وعلىالعالم من حولهم الىأساليب أخرى متعددة، غير الذي عرفوه سابقاً وألفوه.

إن لدى الأطفال القدرة اللازمة ليتعلموا القراءة والكتابة والحديث بطلاقة، وأموراً اخرى عديدة إذا لم يكونوا في عجلة من أمرهم، ووفرنا لهم الوقت اللازم لذلك، والمهلة الكافية لإتقان ذلك والقيام به، دون استعجالهم في ذلك وبشكل لا يقدرون عليه، وكذلك تبدو قدرتهم على ذلك إذا حُلنا بينهم وبين أن يلحقهم الفشل أو يستولي عليهم الخوف جرّاء ذلك . كما أنهم يقدرون على اكتشاف أخطائهم ومن ثم القيام بتصويب معظم ما وقعوا فيه من هذه الأخطاء، أو الوقوف على سوء الإنجاز وتدنيّه، وإنما بالنظر إليها كأمور تمت، وقمنا بها بشكل يختلف عما يجب أن تتم به، ونقوم به، معتقدين أن ليس لهذا الاختلاف في الشكل والأسلوب من أثر ذي بال، أو له من أهمية، كالطفل الذي لا يرى هناك من فارق أو اختلاف بين أن يكتب الرقم ثلاثة بهذا الشكل (3) ، ام بالشكل المخالف هكذا (Ɛ)او أن يكتب حرف (الصاد) هكذا (ص)، أو يكتبه بعكس ما هو فيه هكذا (ںص)

إن حاجة الأطفال ليكون للعالم من حولهم معناه وأهميته، وأن يكونوا فيه أفراداً يتصفون بالحذق والمهارة في تصرفاتهم، وفي طرق معيشتهم حاجتهم للغذاء والكساء، وحاجتهم كذلك للراحة، والنوم، بل حاجتهم لها قد تكون أقوى وأشدّ في بعض الحالات.

سيدة تحدثت عن ابنة أخت لها، أنها كانت في طفولتها تُمسك عن الأكل، وتمتنع عنه إذا ما شعرت بالجوع، وتطلب منها بدلاً من ذلك، أن تحملها بين ذراعيها، علّها ترى فيما حولها ما يجلب انتباهها، ويثير اهتمامها، وكلنا يدرك

كذلك مدى الصعوبة التي يواجهها كلٌ منا إذا ما حاول أن يُجبر طفلهُ على أن ينام وكان هناك ما يجلب نظره إليه، أو ما يثير انتباهه واهتمامه،

إن المدرسة ليست مكاناً يتوافر فيه الوقت الكافي، والفرصة المناسبة،لمثل هذا النوع من التعلّم والتفكير، فهل يمكن لنا أن نوفر فيها ذلك؟ هناك، احتمال قوي بإمكان تحقيق ذلك، ومن الواجب علينا أن نقوم به، ونعمل على تحقيقه بالرغم من أن المدارس بشكل عام لم تقم بذلك، بل قد تكون في وضعها الحالي أسوأ مما كانت عليه في سابق عهدها.

ومن الضروري أن ندرك أن الأطفال يتعلمون بشكل استقلالي، ومن خلال ما عندهم من رغبة وميول، وما عندهم من اهتمامات وحب استطلاع، وليس من أجل أن يرضوا المسؤولين عنهم من الكبار أو من هم تحت سيطرتهم وسلطتهم، وهم يحبون أن يقرروا بأنفسهم ما يتعلمونه، وكيف يتعلمونه والأسلوب الذي يتم به ذلك، وهذا بدوره ترك على الآخرين، آثارا متعددة، وردود فعل مختلفة يبدو أن نوعين منها يستحقان الاهتمام والتقدير، أولهما ما نعبّر عنه بما يلي: - ألسنا نطلب من الأطفال أن يكتشفوا أو أن يعيدوا ثانية بشكل جيد ما سبق لهم أن عرفوه، أو تعلموه، أو اكتشفوه، وأن يتعرفوا بأنفسهم على تاريخ البشرية وتطورها، وأن يعيدوا تشكيلة بثوب جديد، وحُلّة قشيبة، وقد يبدو أن من السهل واليسير علينا أن نطرد هذا السؤال من أذهاننا باعتباره سؤالاً لا يدل على الحذق والكياسة، لولا أن العديدين ممن يطرحونه عُرفوا بالجدية والعقلانية، والمهتمين بتعلّم الأطفال وتعليمهم، وليس هذا هو ما يذهب إليه اي شخص تربوي حين يتحدث عن أهمية إتاحة الفرصة للأطفال ليكتشفوا بأنفسهم شيئاً ما، فنحن إذا ما حدثنا الأطفال عن شي ما، كانوا قادرين على أن يتخيلوا ما نحدثهم عنه، وأن يرسموا صورة عنه في أذهانهم، بشكل عام دون ما حاجة إلى الخوض في دقائق التفصيلات، لأنهم قادرون على تصوره بطريقتهم الخاصة، وفي الوقت المناسب له وبالأسلوب نفسه، فليس له حاجة مثلاً في أن يخترع المصباح الكهربائي، أو الطائرة، أو يشرّع القوانين، أو

يخترع أنواع الفنون والموسيقى، ما دامت هذه كلها قد سبق أن اختُرعت، ولا داعي لاختراعها، والقيام بمحاولة ذلك من جديد.

إن كل ما هو مطلوب، هو أن نتيح للطفل المجال والحرية، ليكتشف، ويشكل لنفسه صورة خاصة عما يحاول اكتشافه، والتعرف عليه أو يستقي معلوماته عنه بالأسلوب الذي يراه لنفسه وحسب ما هداه إليه تفكيره الخاص به، فلا يخضع لآرائنا، أو يتقيد بإملاءاتنا، وإرشاداتنا، أو يتبع خطانا، حتى لا يكون في تصوراته وإجراءاته نسخة عن تصوراتنا، وإجراءاتنا، وإنما يكون في كل ذلك نابعاً من شخصيته المستقلة، ومن تفكيره وتصوراته الخاصة، حتى يشعر بأهمية ما عنده، وما توصل إليه، ويكون هناك ارتباط قوي، وعلاقة وثيقة بينه وبينها، ينبع كل منها من الآخر، وينتسب إليه.

ومثل هذا الاتجاه في التعلّم يمكن الاعتراض عليه ومهاجمته من جهات متعددة، وحتى لو افترضنا جدلاً أن الطفل يستطيع أن يتعلّم القراءة بهذا الأسلوب مع أنها مهارة من المهارات، إلا أنه لا يمكن إثبات أن اي جزء من أجزاء المعرفة المتعددة له الأولوية على غيره من الأجزاء وأنه أمر هام وضروري لكل فرد من الأفراد، لا مندوحة عنه، ولا يمكن الاستغناء عنه، وهل هو أمر مفيد لهم جميعاً؟ وحتى لو أجمع الأفراد على أن المعرفة أمر هام وضروري لكل إنسان فليس هناك اتفاق عام فيما بينهم على نوع مثل هذه المعرفة، يُجمع عليه رجال التاريخ وعلماء اللغة والرياضيون، وهكذا، إذ كلٌ من هؤلاء يقرر نوع المعرفة التي ينتمي إليها، أو تلك التي يهواها، ويهتم بها، فضلاً عن أن المعرفة بحدّ ذاتها، تتغير بشكل مستمر، وقد تصبح هي أو بعض أجزائها معرفة ثبت بطلانها، وجانبها الصواب، ولا تصلح للتطور المعاصر، وما طرأ علي ميدانها من مستجدات.

اما المبدأ الذي ينادي بأن المتعلم نفسه، صغيراً كان أم كبيراً هو الأقدر على تحديد نوع المعرفة التي سيتعلمها فيما بعد، هو أمر مختلف عليه، ولا يحظى بموافقةٍ عامه، فهناك من يقف، وبحزم ضد من ينادي بضرورة حشو أذهان المتعلمين

وعقولهم بالمعرفة وأنواعها المتعددة، حتى وإن ثبت أن هذه الأنواع من المعرفة صالحة في كل زمان ومكان، وأنها تتمشى وروح العصر، وحتى لو آمنّا بذلك، فإن مجرد حشو الذهن بالمعلومات سيُبقى عليه داخله، دون الإفادة منها وتفعيلها، إلا في القليل النادر، ومن هنا كان علينا أن نمنح الطالب الفرصة ولو لم يكن هذا بشكل كامل- ليقرر ما يتعلمه، ويكون لكلمته في ذلك المقام الأول، وبخاصة كلما تقدم في السن، واقترب من مرحلة النضج والبلوغ - لأنه حتى يكون للحياة عندنا معنى وأهمية، وأنها جديرة بأن نعيشها ونحياها، وأن نكافح من أجلها، فإن أكثر ما نكون بحاجة إليه لنتعلّمه، هو ما نريده ونميل إليه، أكثر من غيره وما كان منا عن طواعية واختيار، وإذا كان لنا أن نعبر عن ذلك بشكل آخر، نقول: إن حب الاستطلاع عند الإنسان، لا تخبو ناره، أو تنطفي بالمرّة، فالدافعُ لما نريد أن نعرفه، ونلمُّ به هو أن هناك فجوة أو خللاً، أو فراغاً في فهمنا الخاص للأمور، وتفسيرنا لظواهرها، وفي الصورة التي نأخذها عن عالمنا، وفكرتنا عنه، فالفجوة هذه أشبه ما تكون بنخرٍ في أحد الأسنان، ونريد أن نملأه الأمر الذي يجعلنا نتساءَل كيف يتأتى لنا ذلك؟ ومتى؟ ولماذا؟ وطالما كان هذا النخر في السن، طالما كنا في توتر وقلق يمكن لنا أن نلحظه بشكل واضح من نغمته ورنة صوته حين يقول: هذا غير معقول.

وعندما نقدر على جَسْر الهوّة في فهمنا للأمور، واستيعابنا للأحداث، وتتلافى ما في هذا الفهم من عجز وقصور، نشعر عندها بالرضا والسرور، إذ عندها -وعلى أية حال - يكون لكل شيء عندنا أهمية ومعنى، وأكثر مما كان في السابق.

فإذا تعلمنا بهذا الأسلوب وللأسباب الواردة فيما سبق، كنا تعلمنا بشكل أسرع، وبشكل مستمر ومتواصل، ومن كان منا بحاجة حقيقية ليعرف شيئاً ما، فليس بحاجة إلى تذكرٍ دائم به وتدريب مستمر عليه، أو إلى فحصه واختباره لنعرف مدى استيعابه له، واطلاعه عليه، وما إفادته منه، وتوظيفه له، إذ يكفي لذلك مرة واحدة، ولا حاجة للإعادة والتكرار الذي لا مبرر له فما يتوفر من حديث عن المعرفة، له مكانه الذي ينزل به، ويستقرّ فيه والذي سبق أن أُعدّ

لذلك، وقد تهيأ لتقبله واستقباله، فإذا أُودع واستقر في المكان المناسب، فليس هناك عندها مجال لإسقاطه.

نحن لا ننسى الأشياء التي تجعل من دنيانا أمراً له في نظرنا وجاهتُه، وقريباً من عقولنا وتفكيرنا، أو ما يجعل منها مكاناً لنا نجد فيه المتعة والمسرّة، والذي يشكل لها صورة ذهنية عندنا أكثر كمالاً، أو أكثر صحة وصدقاً، ولو كان بالإمكان النفاذ إلى داخل عقول الأطفال لنرى أي الفجوات في أفكارهم هي أكثر حاجة لتعبئتها، وملئها، لكان عندها بإمكاننا أن نختار ما يصلح لهم، وما هم بحاجة إليه أكثر من غيره، ولكن هذا أمرٌ لا يمكن حصوله، فنحن لا نستطيع أن نستدل على التصورات الذهنية عند الأطفال، والتعرف عليها، كما لا نستطيع أن نتعرف على ما يحملون في أذهانهم من أفكار لنقف على حقيقتها وكيف تكون؟ وما إذا كانت في مرحلة المخاض غير تامة أو متناثرة غير متماسكة.

نحن لا نستطيع أن نكون علىمساس وصلة مباشرة بفهم الطفل للعالم من حوله، وبالصورة التي ارتسمت في ذهنه عنه، والفكرة التي حملها عنه، والسبب في ذلك وإلى مدى معقول - أنه لا يعي الكثير مما يفهمه ويتصوره اولاً ، ولأنه يفتقر إلى القدرة على التعبير عما يفهمه ويجول في خاطره ثانياً نظراً لقلة ثروته اللغوية اللازمة لهذا التعبير، كما أنه لا يدرك حق الإدراك ما إذا كانت الكلمات التي سوف يستخدمها في نقل أفكاره للآخرين قادرة على تشكيل صورة صادقة عنها، بحيث تنقل إلينا الفكرة نفسها التي هي في ذهنه، وتدل عليها وأن ما لديه من حصيلة لغوية نستطيع أن تنقل إلينا ما تولّد لديه من معنى وثالثاً لأن الوقت المتاح له لا يكفي للتعبير عن أفكاره ، والافصاح عنها بشكل سليم وصحيح وواضح، كما أن ما يستخدمه من كلمات في الاتصال اللغوي مع الآخرين، يشوبها اللّبس والغموض أحياناً، كما أنه لا يملك الطلاقة اللازمة أحياناً لاستخدامها فتأتي بشكل بطيء، إذ حتى يعبر عن جزء قليل من فكرته عن هذا العالم، وعن فهمه له، فنحن بحاجة عندها، لنكتب الشيء الكثير والذي نستغرقه في قراءته زمناً طويلاً.

قد يكون للواحد منّا أصدقاء طيبون، يعرف كلٌّ منهم الآخر، كما يعرفون ميوله واهتماماته يتواصلون معاً باللغة نفسها، ومع هذا فقد يحتاج الواحد منا إلى ساعات عدة ليطلع على أفكار غيره، ليكون لها أكثر فهماً واستيعاباً، وقد ينتهى به المطاف – ومن حسن حظه – أن يخرج من ذلك بفكرة أوفي ، وفهم أفضل لنظرة الآخرين، وفكرتهم عن شيء ما ، أو موضوع معين.

وقد يكون فيما نقوم به من حوار ما يوقفنا على ضآلة فهم كل منّا للآخر، والوقوف على حقيقة وجهة نظره، وما يحمله من أفكار، كما يوقفنا على المدى الواسع والفجوة العريضة، التي تفصل بين كل منا والآخر.

العقل الإنساني سرٌّ من الأسرار، وهو كذلك دائماً، وسيبقى كذلك والى أمد بعيد ولن نبلغ شأونا من الثقافة، ما لم ندرك هذا، وأن نطرد من أذهاننا – والى غير رجعة – أننا نقدر ونستطيع أن نعرف ما يدور في خلد ألأطفال وأذهانهم، ونسيطر عليه ، ونتحكم به. ونقدر على قياسه ، فالتعرف على حقيقة عقول الآخرين وما يدو ر بها أمرٌ شاق جداً، وليس هو من السهولة بمكان وقد نتصور أننا نسمع بعقولنا وليس بآذاننا ما يتردد من قلق واضطراب علىألسنة المئات من المعلمين، من خلال السؤال التالي الذي يطرحونه، وهو: كيف نجيز لأنفسنا أن نقول، وكيف لنا أن نتأكد من أن الأطفال حقيقة يتعلمون؟ وأنهم قادرون على أن يتعلموا كل شيء؟ والجواب على ذلك بسيط. لا نستطيع أن نقول أن على الأطفال أن يتعلموا كذاوكذا، كما أننا لا نستطيع أن نتأكد ما إذا كان ما تعلمه الأطفال، هو الأنسب لهم، والأكثر فائدة، وأنهم هم الأكثر حاجة له، لأن هذه أمور لا يمكن إثباتها والتأكد منها، وإنما هو ايمان واعتقاد، ليس له ثوابت أو مقدمات، فالإنسان بطبيعته وفطرته حيوان متعلم، والطيور تطير، والأسماك تسبح، والإنسان يفكر ويتعلم، ولذا فلسنا بحاجة إلى أن نشتط في دفع الأطفال، وفي حثهم على أن يتعلموا، أو أن نحفزهم على ذلك عن طريق رشوتهم واستمالتهم بالجوائز والمكافئات، أو عن طريق الولولة والصياح، أو القسر والإكراه، كما أننا لسنا بحاجة إلى أن ننفذ إلى داخل

عقولهم لنتأكد من أنهم فعلاً، يتعلمون ما نحن بحاجة إليه والقيام به، وكل ما نحتاجه في هذا السبيل، هو أن نجعل البيئة المدرسية أقرب ما تكون إلى واقع الحياة العملية، وبأقصى قدر نستطيع، وكذلك الحال بالنسبة للجو الصفي، والبيئة الصفية، ونقدم للطلبة أقصى ما نستطيع من المساعدة والتوجيه والإرشاد الذي يطلبونه والذي هم بحاجة إليه وأن نصغي لكل ما يفضون به إلينا ويقولونه بكل ما ينمّ عن الاحترام والتقدير، ويخلو من اي استهزاء بقدراتهم وتعريض بهم، وأن نرحب بهم وبكل ما يقولونه إذا أبدوا لنا رغبةً في أن يتحدثوا ويتكلموا، ثم نخلي سبيلهم بعد ذلك، ومن ثمّ نمنحهم ثقتنا، وأنهم قادرون على ان يقوموا بما نعهد به إليهم من مهام، حتى تقوى ثقتهم بأنفسهم، وتكون هناك بيننا وبينهم ثقة متبادلة.

الفصل الثامن
المودة والتعلم

المـــودة والتعلـــم

سبق القول أنه إذا ما حظى الأطفال منا بالرعاية المناسبة، ولقوا منا العناية والاهتمام اللازمين، عاشوا معنا في جو ودي يخلو من كل تزمت، أو إكراه، كان في ذلك مناسبة لنقف على شيء هام عن طبيعتهم،وما يختص بهم، وعن قدراتهم، فمن خلال ما أورده الأباء والأمهات من تقارير عن أبنائهم تبين أن هؤلاء الأبناء قادرون على أن يتعلموا دون مدرسة، والى قدر كبير، ودرجة كبيرة.

على المدرسة أن تتعامل مع الأطفال بثقة وطمأنينة بقدراتهم على أن يتعلموا، فالفكرة الحالية السائدة في معظم المدارس أن قدرة الأطفال على التعلم ضعيفة في مثل هذه السن ولذا فالمعلمون ينتقصون من قدراتهم وطاقاتهم في ذلك، فلا يمنحونهم ثقتهم، ويعتقدون أنهم دوماً بحاجة إلى التوجيه والإرشاد، بل والإشراف المباشر، مع متابعة متشددة، ونظام صارم، وإذا حاول أحدنا الابتعاد عن هذه الفكرة، وعدم أخذها في الحسبان حين يعلّم الأطفال، وجد معارضه شديدة من الأغلبية، أغلبية المعلمين، وأغلبية الجمهور والناس. وسيحولون دونهم ودون القيام بما يريدون، معتمدين في ذلك على ما يأتي:

1-الأطفال ليسوا ذوي طبيعة بريئة، ولن يتعلموا إلا إذا أُجبروا على ذلك.

2-العالم الذي نعيش فيه لا يحمل نوايا طيبة تجاه من يسكنونه، وعلى الأطفال أن يتعبوا وأن يتحملوا شظف العيش إذا ما أرادوا أن يعيشوا فيه.

3-وإذا كاشفنا المسؤولين بأن تعلم الأطفال إنما يحدث وتظهر آثاره إذا كان هذا التعلّم يتناسب، وطبيعة هؤلاء الأطفال، وفطرتهم، ويتفق وفق ميولهم،وما عندهم من مواهب وقدرات وبما يتمشى مع المرحلة العمرية التي وصلوا إليها، كان في ذلك كله ما يدفعهم الى الإصرار على فكرتهم التي يحملونها من أن الأطفال جهلة أغبياء، لا يُركن إليهم ولا يعتمد عليهم، وأن من مصلحتهم أن ينقادوا لما

يقولونه لهم، دون حاجة إلى حوار أو نقاش، فهم اي المعلمون وأولياء الأمور وكبار السن أدرى منهم لما فيه مصلحتهم لأن عقولهم لا تزال قاصرة، وكذلك تفكيرهم في تقرير ما هو في مصلحتهم وما هو في غيرها.

وهناك – من جهة أخرى – دعوة للآباء والمعلمين على حدٍ سواء، أن ينظروا للأطفال نظرة تتميز بالجديّة والاهتمام، وأن يعملوا على مراقبتهم وملاحظتهم عن كثب، وأن يكونوا دوماً على صلة بهم، وأن يفكروا بشكل أوسع وأعمق بكل ما يقومون به، وبما ينطوي عليه، وأن يكون لهم في نفوسهم الاحترام اللازم والمودة اللازمة في التعامل معهم، وأن يعترفوا بكيانهم، وبأن لديهم قدرات لا يستهان بها، ولهم رغبة قوية في أن يتعلموا، وأن يكون لهم دورهم في هذه الحياة يقومون به على خير وجه، وعلى أفضل ما يكون، وقد يقول البعض: إذا كان في وسعنا أن نرعى ألأطفال، ونربيهم ليكونوا أكثر حذقاً ونشاطاً، فلماذا لا نقوم بذلك؟

إن أشد ما نخشاه هو أن يتحول ما عندنا من أفكار طيبة، وصور حسنة عن عالمنا الذي نعيش فيه،وعن أطفالنا الذين هم تحت رعايتنا، إلى أخرى سيئة أو مشوّهة، فلنحسن نوايانا، ولنكن فيما نقوم به على حذر، نلتزم في ذلك كله جانب الاعتدال، والبعد عن التطرف فلا نحسن الظن بأطفالنا وقدراتهم وحتى بأنفسنا وقيامنا بمهمتنا تجاههم إلى حد كبير، وأن لا نتطرف في إساءة الظن بذلك كله.

وأن نكون في كل ذلك إلى التفاؤل وبعث الأمل أقرب منا إلى التشاؤم، والوقوع في حبائل اليأس والإحباط.

لقد تعودنا أن نؤمن أن المعرفة والحكمة والمهارة التي يتمتع بها الأفراد ماهي إلا نتاج التعلّم في المدرسة، كما اعتدنا أن نزن الناس ونقيسهم بالقدر الذي تعلموه، وبالكم الذي عرفوه منه.

تقول الدكتورة ماري ميكر، *DR. Mary Meaker* :

قبل أن يلتحق الطالب بالمدرسة يجب أن يتوافر له حوافز عديدة تدفعه إلى الالتحاق بها، وتشجعه على ذلك،وان تتعدد هذه الحوافز وتزداد بشكل ملحوظ

طيلة التحاقه بالمدرسة ، وبقائه فيها، وأن يتسع المجال لاستعمال العقل وتوظيفه،وان تتعدد هذه المجالات وعلى المدرسة أن تهتم بتدريس المعرفة الشكلية والتصويرية، وكذلك المعرفة الرمزية، وعلم دلالات الألفاظ وتطورها وأن ننقل ما تعلمناه وعرفناه إلى الذاكرة لنختزنه فيها، ثم نقوم بعملية قياس وتقويم لما تعلمناه، ومن ثم نحيله إلى دائرة التفكير عندنا، بأساليبه وأنواعه المتعددة وعلينا قبل ذلك كله أن نعزز عملية التفكير عندنا بتفعيله وتوظيفه في ما تعلمناه، وفيما نتعلّمه ، وفيما سوف نتعلمه في المستقبل.

يرد على الخواطر في هذا المجال أمور ثلاثة هي: -

1- ما يقوله مجلس التربية والتعليم في شيكاغو (الولايات المتحدة الامريكية) من أن هناك (283) مهارة قرائية، منفصل بعضها عن بعض، وأن هناك (300) مهارة للتفكير.

2- ما يقوله *Ivan I llich* في ملاحظته، أن هناك اعتقاد حديثاً في العالم حول القوى اللانهاية وغير المحدودة، من أجل إعطاء ذلك القيمة والاهتمام، ومن أجل جلب الانتباه.

3- وأخيراً ما كتبه في الثلاثينيات من القرن العشرين (جيمس أجا *James Aga* في كتابه دعنا نثني على الرجال المشهورين *Let us Praise Famous Men*، حيث يقول فيه:

لقد كانت المدارس الريفية في ولاية (الاباما في الولايات المتحدة) تعمل على إعداد طلبتها لتحمل المسؤولية والقيام بأعبائها ويقول: إذا كانت اليد لا تحسن استخدام السلاح فإن مدى فاعلية الأداة التي تستخدمها تتوقف على مدى حدّة هذه الأداة، ومن هنا يتساءل: هل لنا أن نعهد بأعمال صعبة وشاقة في مدارسنا إلى أناس فشلوا في مهمات يسيرة وسهلة فشلاً ذريعاً؟ ويقول *Dr. Meeker*: إذا لم يتلق الرضيع اي استجابة من غيره على وسيلة الاتصال الوحيدة التي لديه، وهي البكاء والصراخ، فلن تنمو عنده الحوافز السمعية والحركية،ولن تتطور. وتطورها مرتكز

أساس وضروري لتنمية العديد من القنوات العديدة في الدماغ، وتطورها، والـتي تربـط مناطق الدماغ بعضها ببعض ليكون هناك تفاعل واتصال مع البيئة الخارجية وهل يمكن لأحدنا أن يفترض أن الآباء الذيـن لا يستجيبون لأطفـالهم هـم خـارج دائـرة عاطفـة الحب والحنان لأطفالهم، وهل يمكن إقناعهم أن يقوموا بالتجاوب معهم لهـذا السـبب، وإذا ما استجابوا فسيبقى الأمر بالنسبة للطفل على حاله سواء ألقي منهم الاستجابة ام لم يلقها، فالنتيجة ستكون واحدة في الحالين، فهل الطفل ليس بأكثر من مجرد مجموعـة ممرات عصبية حتى يحركنا، ويدفعنا للإستجابة له والتجاوب معه.

هناك ما هو أفضل وأكثر متعـة مـن أن نعـود إلى (ميلسـنت شـن Millicent Shinne) في آخر فقرات كتابها السيرة الذاتية لطفل مـن الأطفـال:(*Biography Of Ababy*) حيث تقول: وهكذا، انتهت قصة هذه السنة الجميلة بسرعة مذهلـة، وأصبح طفلنا الذي هو مستغرق في نومه، ولا حول له ولا قـوة، هـو العزيـز علينـا، والمحبوب عندنا، لقد بدأ يلعـب ألعابـه، وأخـذ يتكلـم ويتحـدث، قـد امتـلأ حيويـة ونشاطاً، وحذقاً وذكاء، يستمتع ويُسرّ بعقله وجسمه، يتصل بنا بلهجة حيوية، وقد طغت عليه انانيته المحببة، وتندّ عنه إشارات تنـم عـن اللطـف والمـودة ، فضـلاً عـن الشكر والعرفان بالجميل.

لقد أنهى عامه الأول دون أن يكون هناك أيـة ايحـاءات أو ظـلال تـدل علـى ذلك، أو تشير إليه، وفي عامه الثاني ترانا نندفع نحوه وبسرعة خاطفة لنكشف له عن عواطفنا نحوه، وشعورنا تجاهه حتى لا نخسره، إنه في ربيع الطفولة، وفصلهـا المميـز، الممتع والجميل.

.يمثل هذه الروح التي تنم عن الود والمحبة، وبها فقـط يمكـن للطفـل أن يتعلـم، ويمكن لنا أن نقدم له مساعدة فاعلـة ليتعلـم. وفي هـذا يتخيـل أحـد الآبـاء أن ابنتـه طرقت بابه ذات صباح، وقبل أن يفيق من نومه، وهي تقول: متى سوف تسـتيقظ، وتفيق من نومك؟ لا يوجـد عندنـا حليـب، وأنـا جَـدّ جوعانـه. فـلا تجعلـني أجهـد نفسي، وتجوّعني، لا،لا، لا تفعل هذا، هل ستجعلني أجوع؟

ثم أردف يقول:

لقد استقرت هذه الكلمات في ذهني، وأخذت تتردد على مسامعي في الخفاء، مما جعلني أضحك وأبكي معاً، في الوقت نفسه، وأن أرددها بعد أن قمت بتلحينها، لتصبح أنشودة على فمي وحفزاً لي على أن أرجو لو أمكن لي أن أمسك بهذه الطفلة، وأقول لها: لا، لا، لن أحرمك من حبي وحناني ، لن يحدث ذلك.

إن في هذا الشيء الكثير عن الأطفال، وما تدل عيه، وله عندهم دلالته الكبيرة والعميقة، إنه يدل على الكثير لأهمية الود والحنان الذي نمنحه للأطفال وأثره في حياتهم وفي قدرتهم على التعلم ومجابهة أحداث الحياة في المستقبل، وبناء شخصياتهم، ونمو قدراتهم. كما يدل على مدى حاجتهم إليه لتحقيق ذلك. إنه نوع من الدراما المزوجة، باللعب، ونوع من الخيال الممزوج بالحقيقية، وفيه ما يذكرنا بما كنا عليها أيام طفولتنا، حين كنّا صغاراً، ونحن نقترب من دنيا الكبار.

ما يمتع في دنيا الأطفال، وفي عالمهم الخاص بهم، أنهم قادرون على إنتاج مثل هذه العبارات والتي تعنى الشيء الكثير عن شيء ما، أحيانا ومن لا شيء أحياناً أخرى، وكم نرى من آباء يسيرون، وخلفهم أطفالهم الذين يقفزون من مكان إلى آخر، ومن شارع إلى شارع، ومن شجرة إلى أخرى، ينظرون إلى ما حولهم، يتفحصونه، ويحاولون التعرف عليه، واكتشافه، ويتسلقون كل ما يمكنهم التسلق عليه، مما يجدونه في طريقهم، أو يعثرون عليه.

إن كل هذه الطاقة عند الأطفال، وما يقومون به من أعمال طفولية، ومن حب للاستطلاع، وتناول الحديث وطرح الأسئلة، وما يبدونه من عواطف تتدفق قوة وحرارة، وما يبدو عليهم من آلام ومسرّة، ومن أحزان وأتراح تبدو هذه كلها لبعض الناس وكأنها أشياء فوق طاقتهم، ولا يقدرون على احتمالها، أو حتى الصبر عليها، بل ينظر بعضهم إليها، وكأنها مرض مستعص لا يمكن الشفاء منه.

وفي الوقت ذاته ترى آخرين ينظرون إليها، وكأنها كنز ثمين لا يمكن الوفاء

بـه، وأنـه واجـب وطـني وإنسـاني وعـامل أسـاس في بقائنـا وازدهارنـا، وضـرورة لسلامتنا، بشكل يفوق في قيمته وأهميته لنا ما لمعدن اليورانيوم من قيمة وأهمية، أو من اي معدن نفيس آخر.

ويحب الأطفـال دنيـا الطفولـة، عـالمهم الـذي يعيشـون فيـه، ويهيمـون بحبـه، ويستمتعون به، ولهذا نراهم قادرين على التعلّم عن كل ما فيه، وعن كـل مـا يـدور حوله، لأن، هذا هو الحب، بحدّ ذاته ومن أجله، وليس خداعـاً، أو تقنيـات للتفكـير تكمن في قلب كل تعلّم حقيقي.

فهل يا ترى يمكن لنا أن نوفر ذلك لأنفسنا، وفي داخل ذواتنا مثل هذا الحـب والود، ومثل هذه الرغبة بما يدع المجال لأطفالنا ليتعلموا، ولينشأوا في ظـل مثـل هـذا الحب، ومن خلاله؟!

المراجع

1- *Never too late, John Holr 1993*

2- *How children learn, John Holr, Addision wesley, Publishing Company 1995.*

3- *How children fail, John Holt, 1991.*

4- *Biography of a child, Millcent Shinn 1988.*

5- *Psycological Differentiation, Dr. Herman Within 1989.*

6- *Learning to read, Dr. Brano Bettelhiem Karen Zelan, 1990.*

7- *My country school diary, Jalia Weber 1991.*

8- *Mind-Stormes, Symour Papent, 1994.*

9- *Crises in The Classroom. Charles Silberman.*

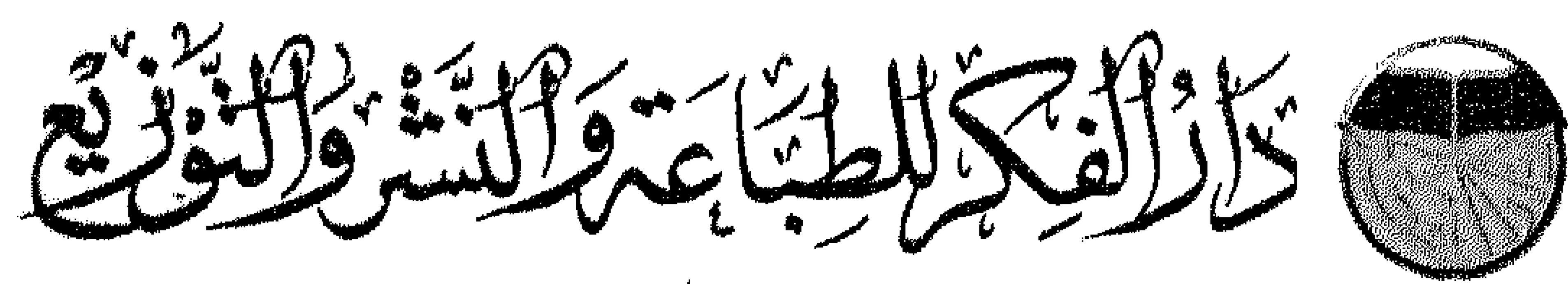
10- *The Self respective Child. Alison Stallibrass 1992.*

11- *The New Year Times, 1981. Dr. Michael Lewis.*

12- *The New Year Times, 1981. Susan Crockenberge. Assistant Professor, Human Development, California University, Davis.*

13-واقعنا التربوي إلى أين ، محمد عبدالرحيم عدس/ دار الفكر – عمان.

14- نهج جديد في التعلم والتعليم، محمد عبدالرحيم عدس/ دار الفكر – عمان.



عمّان - ساحة الجامع الحسيني سوق البتراء - عمارة الحيري
هاتف ٤٦٢١٩٣٨ فاكس ٤٦٥٤٧٦١
ص.ب - ١٨٣٥٢ عمّان ١١١١٨ الأردن

ISBN - 9957-07-097-5 (ردمك)